

PUHE PULLATAIKINASSA

Toiminnallinen S2-opetus ja opettajuudet

kotoutumista tukevassa ammatillisessa koulutuksessa

**Maisterintutkielma
Tarja Koponen
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto
2017**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Tarja Koponen	
Työn nimi – Title Puhe pullatakinassa – toiminnallinen S2-opetus sekä opettajuudet kotoutumista tukevassa ammatillisessa koulutuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year 10/2017	Sivumäärä – Number of pages 98 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Maisterintutkielmassani tarkastelen suomi toisena kielenä opetusta sitä urallaan ensi kertaa toteutaneiden opettajien näkökulmasta. Opetus tapahtui ammattiopistossa kotoutumista tukevassa sekä opiskelu- ja työelämävalmiuksia lisäävässä koulutuksessa, joka oli suunnattu läheisessä vastaanotokeskuksessa asuneille aikuisille turvapaikanhakijoille. Kielenopetus järjestettiin pääasiassa integroituna ammatillisiin opintoihin ja sitä toteuttivat niin S2-opettaja kuin ammatinopettajatkin. Tutkimuksen tavoitteet ovat kuvata toiminnallista kielenopetusta ammatillisessa kontekstissa sekä tarkastella opettajien kielentämiä kokemuksia omassa ammatillisessa identiteetissään narratiivisten opettajuuksien kautta. Tutkimus on laadullinen ja lähestymistavaltaan etnografinen.</p> <p>Tutkimukseen osallistui kotoutumista tukevassa koulutuksessa toimineita ammatillisia opettajia sekä suomea toisena kielenä opettanut äidinkielen lehtori. He integroivat ammattialojen perusteita sekä kieltä niin, että kielen opetus tapahtui toiminnallisesti ja tiiviisti käyttöyhteydessään. Ammatinopettajat ja S2-opettaja työskentelivät osin samanaikaisopettajina. Aineisto koostuu etnografisesta kenttäpäiväkirjasta sekä opettajien haastatteluista. Aineisto analysoitiin sisälönanalyysillä sekä narratiivisella analyysillä. Kielenopetuksessa korostuivat toiminnalliset oppimisympäristöt, monikulttuurisuus sekä oppijakeskeinen opetuskulttuuri. Opetus muotoutui oppijoiden tarpeisiin vastaavaksi eikä se muistuttanut juurikaan perinteistä institutionaalista luokahuonevuorovaikutusta. Toiminnallinen kielenopetus koettiin opettajien näkökulmasta mielekkääksi, joskin myös haastavaksi. Opetuksessa löytyi myös oppijan toimijuutta vahvistavia työskentelytapoja. Kokemukset S2-opettajan ja ammatinopettajan samanaikaisopetuksesta olivat rohkaisevia. Opettajien narratiiveissa rakentuivat mm. kielitietoinen sekä kulttuurisensitiivinen opettajuus.</p> <p>S2-opetusta tekee yhtä useampi opettaja työssään ilman koulutusta tai aiempaa kokemusta. Opettaja voi joutua luovimaan työssään ilman taustatietoja oppijastaan. Tällaisissa tilanteissa voi hyödyntää muun muassa kielitietoista ja kulttuurisensitiivistä lähestymistapaa opetuksessaan.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä opetus, kielenopettajat, ammatillinen koulutus, opettajuus, etnografia, narratiivinen analyysi, turvapaikanhakijat	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Kotoutumista tukeva toiminta	3
2.2	Opetustyön murros	4
3	NÄKÖKULMIA KIELENOPETUKSEEN	7
3.1	Monikielinen oppimisympäristö	7
3.2	Toiminnallinen kielipedagogiikka	8
3.3	Vuorovaikutuksellinen näkökulma toisen kielen opetukseen	11
3.4	Kielenopetuksen erityispiirteet ammatillisella sektorilla	13
4	MUUTTAVA OPETTAJUUS	17
4.1	Opettajan ammatillinen identiteetti	17
4.2	Samanaikaisopettaminen	20
4.3	Kielitietoinen opettaja monikielisessä ympäristössä	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	25
5.2	Tutkimusympäristö ja osallistujat	26
5.3	Tutkimuksen kulku ja aineisto	27
5.4	Etnografinen lähestymistapa	31
5.5	Tutkijapositio: osaksi aineistoa	33
5.6	Aineiston analyysi	34
5.6.1	Ensimmäinen tutkimuskysymys ja sisällönanalyysi	34
5.6.2	Toinen tutkimuskysymys ja narratiivinen analyysi	36
5.7	Tutkimuksen etiikka	37
6	KIELEN JA AMMATILLISEN OPETUKSEN INTEGRAATIO	39
6.1	Näkyväksi tekevä kielenopetus	39
6.1.1	Näkyvä sana	39
6.1.2	Toiminnan sanoittaminen	43
6.1.3	Kielen emergoitumista vuorovaikutustilanteissa	47
6.2	Kontekstissa syntyvä kielenopetus	50
6.2.1	Opetusmateriaali oppijälähtöisesti	50

6.2.2	Läsnäoloa ja ymmärryksen varmistamista.....	54
6.2.3	Huumori opettajan ja oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa.....	56
6.3	Oppija asiantuntijana - toimijuutta vahvistamassa	58
6.4	Kielen ja ammattitaidon oppimisen dynamiikkaa.....	61
6.5	Samanaikaisopetus integraation menetelmänä	65
7	UUDELLEEN MUOTOUTUVAT OPETTAJUUDET	70
7.1	Opettajuuden tyyppikertomukset ja narratiivinen analyysi.....	70
7.2	Välittävä opettajuus.....	72
7.3	Kulttuurisensitiivinen opettajuus.....	74
7.4	Kielitietoinen opettajuus	76
7.5	Tilannelähtöinen opettajuus	79
7.6	Jaettu opettajuus.....	81
7.7	Yhteenvedoa opettajuuksista	84
8	POHDINTAA.....	87
	LÄHTEET.....	92

Liite 1 Haastattelurunko (viikko 17)

Liite 2 Litterointimerkintä

TAULUKOT JA KUVIOT

TAULUKKO 1. Ammatillisen kielenopettajan ammattitaidon keskeiset osa-alueet Kantelista (2000: 102–104) mukaillen.	14
TAULUKKO 2. Kielitietoinen opettaja sekä ja pedagogiikka Aaltoa, Kauppista ja Tarnasta (2014: 2) mukaillen.	24
TAULUKKO 3. Tutkimuksen osallistajat.	27
TAULUKKO 4. Opettajuudet sekä näiden suhteet oppimiseen, oppijaan ja opettajana toimimiseen.	85
KUVIO 1. Opettajan toiminta opettajakeskeisessä opetuskulttuurissa.	19
KUVIO 2. Opettajan toiminta oppijakeskeisessä kulttuurissa.	20
KUVIO 3. Tutkimusvaiheet sekä aineiston keruu ja aineistot.	30

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen aloittamishetkellä syksyllä 2016 Suomi oli monen muun eurooppalaisen maan kanssa vastaanottanut lyhyessä ajassa suuren määrän turvapaikanhakijoita. Maahanmuuttoviraston (2017) mukaan Suomeen oli saapunut vuoden 2015 aikana noin 32 500 turvapaikanhakijaa, ja vuoden 2017 alussa maassamme asui edelleen noin 17 000 turvapaikanhakijaa 90 vastaanottokeskuksessa ympäri maan. Oleskelulupahakemusten käsittely oli ruuhkautunut, ja kuntien vastaanottokeskuksissa asui työikäisiä ja työkuntoisia aikuisia, joille alkoi olla kiire löytää yhteiskuntaan integroitumista edistävää toimintaa. Tutkimusympäristöni ja -kohteeni on esimerkki tällaisen toiminnan järjestämisestä.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on raportoida havaintoja koulutuksesta, joka toteutumis-
hetkellään oli ensimmäisiä ammatillisen oppilaitoksen järjestämiä kotoutumista tukevia koulutuksia turvapaikanhakijoille. Sen tavoitteena oli edistää aikuisten turvapaikanhakijoiden kotoutumista sekä saattaa heitä työelämän tai opiskelun alkuun. Erityispiirteinä koulutuksessa on suomi toisena kielenä (S2) -opintojen integroiminen osaksi ammatillisia opintoja opiskelijaryhmälle, jossa opiskeli suomen kieltä vasta vähän opiskelleita maahanmuuttajia. Ensisijainen tehtäväni onkin kuvata, miten suomen kielen opetus tapahtuu toiminnallisessa ympäristössä: autohallissa, rakennustiloissa sekä opetuskeittiöllä. Toisaalta tutkimusympäristössäni oli merkittävää se, että opettajat opettivat ensimmäistä kertaa työurallaan sekä suomea toisena kielenä että turvapaikanhakijoita. He tarttuivat uuteen työtehtävään niin sanotusti puhtaalta pöydältä ja etenivät yrityksen ja erehdyksen kautta. He kehittivät työhönsä erilaisia menetelmiä ja toteuttivat myös samanaikaisopetusta: monet sitäkin ensimmäistä kertaa urallaan. Työn erilaisuus ja sen mukanaan tuoma epävarmuus jäivät opettajien kertoman mukaan sen voimaannuttavan ja arvokkaan kokemuksen taakse, jonka he koulutuksesta saivat. Tutkimukseni toinen tehtävä on kuvailla opettajien kielentämiä muutoksia heidän opettajuuksissaan. Tarkastelukulmani on siis se, miten opettaminen vaikuttaa opettajaan itseensä.

Suomi toisena kielenä (S2) -ala on viime vuosina kasvanut Suomessa niin laajaksi, ettei kukaan enää hallitse sitä kokonaisuudessaan (ks. Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 7–9). Vuonna 2014 maahanmuuttajia oli enemmän kuin ruotsinkielisiä, ja lukumäärää ajatellen heitä voisikin kutsua Suomen suurimmaksi vähemmistökieliryhmäksi ohi ruotsinkielisten (Tammelin-Laine 2014: 12), vaikka yhtenäistä kieliryhmää he eivät moninaisen kielitaitonsa vuoksi muodostakaan. Suomen kielen opetuksen lähtökohtana ovat erilaiset tarpeet esimer-

kiksi yleissivistävässä, akateemisessa, ammatillisessa tai kotoutumista tukevassa koulutuksessa. Suomen kielen opetukseen on kohdistettu yhä enemmän työllistymiseen, jatkokoulutukseen tai oppimistaitoihin liittyviä yhteiskunnallisia vaateita, mikä muuttaa myös pedagogiikkaa pois vieraan kielen opettamisesta kohti toisen kielen opetusta. S2-oppimisesta alkaa olla tutkimusta, mutta sen pedagogiikasta on tutkimusta vasta vähän. (Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 402–403.) Toisaalta myös ammatillisen peruskoulutuksen integraatiopedagogiikasta tarvitaan tutkimusta sen kehittämistyön perustaksi (ks. Räisänen & Hietala 2009).

Tämä tutkimus keskittyy S2-pedagogiikkaan ammatillisessa koulutuksessa. Kielen opetuksen integrointi osaksi ammatillista opetusta näyttäytyy käytännön sovelluksena toiminnallisesta kielenopetuksesta. Lähin vastaava opetusmuoto on toistaiseksi löydetty Ruotsista opettaja Kennet Gonzalesilta, joka pitää maahanmuuttajille suunnatusta ammatillisesta kielenopetuksesta *Att synliggöra lärandet* -nimistä blogia (Gonzales 2017). Tutkimani kotoutumista tukevan koulutuksen turvapaikanhakijoille tuotti ammattiopisto, mikä on osaltaan mielenkiintoinen ja ajankohtainen näyte koulutuksentarjoajan roolista turvapaikanhakijoiden kotouttamisessa. Tutkimuksessani on mielenkiintoisia yhtymäkohtia Leskisen (2016) maisterintutkimukseen, jossa tutkittiin vapaaehtoisten suomen kielen opettajien käsityksiä kielen opettamisesta. Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillista identiteettiä on tutkinut myös Bogdanoff (2016), joten tuloksiani on mielekästä tarkastella myös suhteessa hänen tuloksiinsa. Niin ikään kielten opettajien ammatillisia identiteettejä tutkineet Pöyhönen (2003, 2004) ja Ruohotie-Lyhty (2011; 2016) ovat tutkimukselleni keskeisiä lähteitä. Pöyhönen (2003, 2004) on tutkinut suomea vieraana kielenä opettavia opettajia. Ruohotie-Lyhty (2011) puolestaan tutki nuoria vieraan kielen opettajiksi kouluttautuneita opettajia.

Etnografinen aineisto koostuu havaintomuistiinpanoistani sekä opettajien haastatteluisista. Analyysissä on käytetty sisällönanalyysiä sekä narratiivista analyysiä.

Luvussa 2 esittelen tutkimuksen lähtökohdat, joista tutkimuskohteenani olevaan koulutusmuotoon lopulta päädyttiin. Luvuissa 3 ja 4 käyn läpi tutkimukseni keskeisimmät käsitteet kielenopetuksesta ja opettajien ammatillisista identiteeteistä sekä taustoitan aihepiirin lähistöltä tehtyä aiempaa tutkimusta. Luvussa 5 esittelen tutkimuksen aineiston ja menetelmät. Luvussa 6 raportoin analyysin kielenopetuksesta osana ammatillista opetusta, ja luvussa 7 esittelen aineistosta nousseita huomioita S2-opettajan ja ammatillisten opettajien toteuttamasta samanaikaisopetuksesta. Luvussa 8 tarkastellaan narratiivisen analyysin tuottamia kertomuksia opettajuuksista, joita turvapaikanhakijoiden opettamisen myötä rakentui. Luku 9 päättää tutkimuksen pohdinnalla tutkimuksen onnistumisesta, tutkimustulosten käytettävyydestä sekä jatkotutkimusideoista.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Kotoutumista tukeva toiminta

Turvapaikanhakija on Maahanmuuttoviraston määritelmän mukaan henkilö, joka hakee turvapaikkaa tai oleskelulupaa vieraasta valtiosta. Oleskeluluvan saatuaan turvapaikanhakija on pakolaisasemassa, mikä tarkoittaa, että hänellä on katsottu perustellusti olevan aihetta pelätä joutuvansa vainutuksi alkuperänsä, uskontonsa, kansallisuutensa, poliittisen mielipiteensä tai tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen vuoksi. (MIGRI 2017a). Lähi-Idän kriisin kärjistymisen myötä vuonna 2015 alueelta lähti pakoon miljoonia ihmisiä, mikä on pahin pakolaiskriisi toisen maailmansodan jälkeen (Sisäministeriö 2017). Vuonna 2015 Välimeren ylitti noin miljoona pakolaista (UNHRC 2017), ja Eurooppa vastaanotti vuodessa kaikkiaan noin 1,2 miljoonaa turvapaikanhakijaa (Eurostat 2016). Suomeen heistä saapui saman vuoden aikana noin 32 500 (Tilastokeskus 2017), joten turvapaikanhakijoiden määrä Suomessa oli noin kymmenkertainen edeltäviin vuosiin nähden. Vuonna 2016 Suomeen saapui noin 5 700 turvapaikanhakijaa (Tilastokeskus 2017), mikä osoittaa muuttoliikkeen vaimentumista. Vuoden 2015 muuttoliikkeelle ei ole yhtä selittävää syytä, mutta merkittävinä syinä pidetään Syyrian, Irakin ja Afganistanin pitkittyneitä konflikteja sekä Afrikan kriisejä (Ulkoministeriö 2015). Keväällä 2017 Suomessa oli liki 17 000 turvapaikanhakijaa ja 91 vastaanottokeskusta: 62 vastaanottokeskusta majoitti yhteensä 16 500 aikuista ja perhettä, ja 29 keskuksessa asui 320 alaikäistä (MIGRI 2017b).

Suomen lain mukaan vastaanottokeskukset ovat velvoitettuja järjestämään työ- ja opintotoimintaa kansainvälistä suojelua hakevan ja tilapäistä suojaa saavan omatoimisuuden edistämiseksi (L 17.6.2011)/746, 29 §). Toiminnan laajuutta ja toteutusmuotoja ei kuitenkaan tarkemmin avata, mikä on johtanut vastaanottokeskusten väliseen siihen, että työ- ja opintotoiminnassa on vaihtelua (ks. Bogdanoff 2016: 12). Juuri työ- ja opintotoiminnan järjestäminen vaikuttaa olevan monissa vastaanottokeskuksissa merkittävimpiä puutteita turvapaikanhakijoiden kokemusten mukaan. Maahanmuuttoviraston asiakaspalautekyselyn mukaan vastaanottokeskusten merkittävin puute oli yleisesti tekemisen puute; niin ikään asukkaat toivat esiin sekä työ- että koulutusmahdollisuuksien puutetta (MIGRI 2016).

Opiskelu- ja työmahdollisuudet kohentuvat, mikäli turvapaikanhakija saa oleskeluluvan. Kotoutumislakia sovelletaan henkilöön, jolla on ulkomaalaislaissa (L 30.4.2004/301) säädetty oleskelupa Suomessa tai jonka oleskelupa on rekisteröity (L 30.12.10, 2 §). Kotoutumislain tarkoitus on edistää ja tukea kotoutumista sekä maahanmuuttajien aktiivista osallistumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Kotoutumista edistävä toiminta järjestetään osana kunnallisia peruspalveluja sekä työ- ja elinkeinohallinnon palveluina että ”muina kotoutumista edistävinä toimenpiteinä” (L 30.12.2010, 6 §). Työ- ja elinkeinotoimiston tehtävänä on järjestää alkukartoitus ja tarvittaessa laatia maahanmuuttajalle yksilöllinen kotoutumissuunnitelma (L 30.12.2010, 10 §, 11 §). Oleskeluluvan saanut oppivelvollisuusiän ylittänyt maahanmuuttaja on oikeutettu niin ikään kotoutumiskoulutukseen, jossa opiskellaan suomen tai ruotsin kieltä tai muuhun opetukseen, joka edistää työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä sekä yhteiskunnallisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia. Kotoutumiskoulutus toteutetaan pääsääntöisesti työvoimakoulutuksena, mutta se voi olla myös omaehtoista opiskelua. Kielellisenä tavoitteena kotoutumiskoulutuksessa on suomen tai ruotsin kielen riittävä peruskielitaito (L 30.12.2010, 20-21 §). Omaehtoinen koulutus voi olla esimerkiksi ammatillista peruskoulutusta (L 30.12.2010, 24 §). Toisaalta ammatillisen peruskoulutuksen edellytyksenä on usein riittävä kielitaito, mikä sulkee mahdollisuuksia niiltä maahanmuuttajilta, joilla kielitaito ei riitä vielä opinnoista suoriutumiseen. Mikäli kielitaito ei ole riittävä ammatillisesta perustutkinnosta suoriutumiseen, maahanmuuttaja voi hakeutua ammatilliseen koulutukseen valmentavaan VALMA -koulutukseen, jonka tavoitteena on tuottaa oppijalle B1-tason kielitaito (OPH 2015: 1–2; 5).

2.2 Opetustyön murros

Suomalaisen työn kulttuuri on muuttunut viime vuosikymmeninä huomattavasti. Voidaankin puhua yleisesti työn murroksesta: kodin ulkopuolinen ansiotyö on yhteiskuntamme keskeinen piirre edelleen, mutta käsitykset ammasteista, työn luonteesta, taloudellisista ansioista ja työn tekemisen paikoista ovat muuttuneet murroksen myötä. Nykyisen työn luonnetta kautta ammattiryhmien voi kuvailla tietotyöksi tai asiantuntijatyöksi, joka vaatii tekijältään tiedon käsittely- ja tuottamistaitoja. Toisin sanoen työ on kielellistynyt. (Johansson ym. 2010: 10–13; Tiililä 2010: 162-164; Julkunen 2008).

Työelämän murros on lävistänyt myös koulutuksen, jonka kautta työelämän tekijöiksi kuljetaan. Opetustyössä murros näkyy ikään kuin kahdella tasolla: opettajien omassa työssä sekä heidän toteuttamassaan opetuksessa (ks. Nikkola 2011: 38–44; Lyhty 2013). Malisen (2004: 58–59) mukaan opettajuus on 1900 –luvun jälkipuoliskolla saanut uusia piirteitä erityisesti ammatillisen koulutuksen puolella, kun opettajan ja opettamisen yhteydet työelämään ja ympäröivään yhteiskuntaan ovat vahvistuneet.

Opettajan työ on asiantuntijatyötä itsessään, mutta murroksen myötä tiedon tuottaminen, käsitteleminen ja välittäminen ovat myös keskeisiä opetussisältöjä läpi koulutussektorin niin peruskouluissa kuin ylemmilläkin asteilla. Tietoyhteiskunnassa opettajan asiantuntemus ei enää ole niinkään tiedon jakamista, vaan opettajan tehtävä on enemmän luotsata oppijaa tiedonhankinnan poluille sekä auttaa jäsentämään ja käsittelemään tietotulvaa (ks. Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 21–27). Koulujen digitalisaation keskellä on kuitenkin myös kriittiseen sävyyn muistutettu, että opettajan perustehtävä on edelleen kohdata oppilaansa aidossa vuorovaikutuksessa eikä vyöryttää vastuuta oppimisesta jonnekin mediavälineiden ja monimediaisten tekstien viidakkoon (esim. Kotro 2017; Pennanen 2017). Toisaalta koulujärjestelmä on saanut myös kritiikkiä siitä, että se jarruttaa syystä tai toisesta informaatioteknologian käyttöönottoa osaksi oppimisympäristöjä (Jalkanen 2015: 14–17). Digitalisaatio on keskeisessä osassa opetustyön murroksessa, sillä se muuttaa perinteisiä käsitteitä oppimisympäristöistä sekä opettajan roolista.

Opettajalta vaaditaan entistä enemmän vuorovaikutusosaamista sekä kykyä työskennellä yhdessä ja toimia ryhmässä (ks. Mäki & Ristiniemi 2013; Luukka ym. 2008: 23–24; Räisänen & Hietala 2009). Ammatillisessa opetuksessa tämä konkretisoituu Majurin ja Eerolan (2007: 142–143) mukaan lisääntyneenä työelämäyhteistyönä sekä opetustyön muuttumista enemmän opiskelijakeskeiseksi ohjaukseksi.

Opetustyön murros näkyy opetustiloissa: luokassa liitutaulut ja oppikirjat eivät ole enää ainoita havainnollistamis- ja tiedonhankkimisvälineitä eikä niiden käsillä olo näytä olevan enää lainkaan välttämätöntä. Sen sijaan opetusympäristöissä käytetään yhä yleisemmin erilaisia opetusteknologian sovelluksia ja virtuaalisia oppimisympäristöjä unohtamatta liki jokaisen taskusta löytyvää älypuhelinia. Ympäröivän maailman monimediaistuminen on koululle myös haaste, eikä sen tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen vielä välttämättä näy opetuksen käytänteissä (Jalkanen 2015; Luukka ym. 2008:11; myös Aalto, Mustonen & Tukiainen 2009.)

Opetustyön murros koskettaa myös oppiainedidaktiikkaa: irrallisista oppiaineista on hahmottomassa siirtymä kohti eheämpiä opintokokonaisuuksia, joissa yhä painokkaamman

merkityksen saa oppijoiden oma elämismaailma opetuksen lähtökohtana – ja toisaalta myös oppimisen tuloksena. (Nikkola 2001: 44–57; Kallas, Nikkola & Räihä 2013.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen myös opettajan ammatinkuvan kehitystä yksityisestä jaettuun. Asko Karjalainen (1992) tarkasteli viime vuosikymmenen lopulla opettajan ammattitaidon myyttiä ja totesi, että opettajat ovat taipuvaisia tekemään työnsä yksityisesti suljettujen ovien takana työn ongelmista vaieten. Työn murros kohti verkostoituvaa ja kommunikoivaa työkulttuuria (ks. Julkunen 2008) ravisuttelee yksityisyyden myyttiä, sillä tiimityötaidot ovat läsnä myös kouluissa, joissa opetus ja kasvatus toteutuvat moniammatillisessa yhteistyössä (ks. Räisänen & Hietala 2009). Tutkimustuloksissani keskityn tarkastelemaan opettajan ammatinkuvaa jaetusta näkökulmasta, jota on esimerkiksi samanaikaisopetus (ks. Villa, Thousand & Nevon 2008) edustaa.

3 NÄKÖKULMIA KIELENOPETUKSEEN

3.1 Monikielinen oppimisympäristö

Monikielisiä oppilaita on nykyisin Suomessa liki jokaisen opettajan ryhmässä opetusryhmään ja koulutusasteeseen katsomatta. Oppilasaines on myös yhä moninaisempaa niin kielitaidon, kulttuurien, identiteettien, tietämyksen kuin ajattelu- ja toimintakulttuurinkin osalta. (Vaarala ym. 2016: 8.)

Kaikkonen (2000) huomauttaa, että kielen opetus on aina luonteeltaan kulttuurista, sillä kieli on erottamaton osa kulttuuria. Kieli todentuu kulttuurienvälisissä tilanteissa. Voidaan puhua kulttuurienvälisestä kielen opetuksesta, jossa päätavoite ei ole kohdekielen äidinkielen kielenkäyttäjän kompetenssi. Lähtökohta on sen sijaan oppia selviytymään mahdollisimman hyvin kulttuurienvälisen kohtaamisen tilanteista, joissa sekä kielellä että muulla kulttuurisidonnaisella käyttäytymisellä ja keskinäisellä ymmärtämisellä on keskeinen sijansa. Onnistunut kulttuurien välinen kohtaaminen on luonteeltaan dialoginen. Siinä eri kulttuuriset osapuolet asettuvat ikään kuin välitilaan, jossa aktivoivat kykynsä, tietonsa ja taitonsa kohdata toinen. Ymmärtääkseen toista kulttuuria osapuolet pyrkivät huomioimaan niin kielellistä kuin kielenulkoistakin käyttäytymistä ja pyrkivät samalla tulemaan itse ymmärretyksi haluamallaan tavalla (mt. 50–51).

Gay (2002) on esitellyt kulttuurisensitiivisen opetuksen (engl. *cultural responsive teaching*) mallin, jonka lähtökohtana on monikulttuurisuuden huomioiminen opetuksessa. Kulttuurisensitiivinen opettaminen perustuu tietämykseen kulttuurisesta monimuotoisuudesta. Se edellyttää kriittistä ja kehittävää suhtautumista opetussuunnitelmiin sekä -välineisiin, kuten mediaan. Huomiota kiinnitetään niin ikään opiskeluilmapiiriin. Kulttuurisensitiivisessä opettamisessa korostuu opettajan välittävä ja kannustava asenne, joka välittyy oppijalle. Kulttuurisensitiivinen opettaminen ulottuu kommunikaatioon, jolla pyritään huomioimaan kulttuurienväliset erot välttämättä stereotyyppioimista. Kulttuurisensitiivisen opettajan pitäisi myös pohtia, miten liittyy monikulttuurisuus ja monikielisyys muihin opetettaviin aineksiin. (mt. 106–112.)

Maahanmuuttajaopiskelijoiden asenteet ja kiinnostus opiskeltaviin asioihin ovat keskimäärin myönteisiä, mitä voidaan pitää voimavaratekijänä heidän kouluttautumisessaan (Kuu-

sela & Etelälahti 2008: 119–212; 133). Menestyminen oppiaineissa on tavallisesti keskimääräistä heikompaa, mikä selittyy heikommalla kielitaidolla; silti joukossa on hyvinkin menestyneitä oppijoita (mt. 133). Maahanmuuttajien koulunkäyntiä sen sijaan tyypillisesti jarruttavat mainitsevat psykologiset ongelmat (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnberg & Siniharju 2008: 93–94). Näitä ovat esimerkiksi maahanmuuttajien jengiytyminen sekä omaksuttu negatiivinen identiteetti, jonka seurauksena maahanmuuttaja haluaa pitää etäisyyttä entiseen kieleensä ja taustoihinsa sekä kieltäytyä erityisjärjestelyistä, jotka koettiin leimaaviksi (mt.).

Mahdollisten ongelmien voidaan toisin sanoen katsoa liittyvän maahanmuuttajan kulttuuriseen sopeutumisprosessiin, joka käynnistyy uudessa kulttuurisessa kontekstissa ja ilmenee psyykkisenä toimintana ja käyttäytymisenä (ks. Kokkonen 2006). Sopeutumisprosessi ei suju aina vastaanottavalta kulttuuriltakaan kupruitta: esimerkiksi Virtasen (2017: 67–68) havainto on suomalaisessa valtakulttuurissa kuuluva maahanmuuttajien sopeutumisprosessista irtisanoutuva ääni, jonka mukaan kielitaidon hankkiminen on maahanmuuttajan omalla vastuulla. Myös maahanmuuttajien koulutuksessa käsitykset kielenoppimistilanteista ja opettamisen vastuista voivat olla ristiriitaisia: työelämässä kielenopetus nähdään koulutuksen järjestäjän vastuuna, kun taas koulutuksen järjestäjä mieltää kielenoppimisen tapahtuvan nimenomaan työharjoittelussa (mt. 73).

3.2 Toiminnallinen kielipedagogiikka

Toisen kielen opettaminen eroaa lähtökohdiltaan vieraan kielen opettamisesta. Oppimisresurssit eivät ole opettajan, koulun ja oppimateriaalin tarjoamien aineiden varassa, vaan kieltä on tarjolla joka puolella oppijan ympärillä. Ympäröivän maailman monimediaistuminen on luonut myös luokkahuoneisiin perinteistä opetusta haastavan aspektin. Aidon ympäröivän todellisuuden siirtäminen opetuksen materiaaleihin ja käytänteisiin onkin nykyisen koulun ajankohtaisimpia kehittämishaasteita. (ks. Aalto ym. 2009: 403–404; Vaarala ym. 2016: 7–9; Taalas 2007; Dufva, Suni, Aro & Salo 2013). Erityisesti suullista kielitaitoa on korostettu tulevaisuuden tarpeena aktiivisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön välineenä. Yhtäältä suullisella kielitaidolla pyritään sujuvaan asioiden ilmaisemiseen, ja toisaalta tarvitaan myös taitoa herättää kiinnostusta ja luoda luottamuksellista ilmapiiriä (Pyykkö 2011: 40–41).

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu toiminnallisen eli funktionaalisen kielipedagogiikan (Aalto, Mustonen & Tukia 2009) ympärille. Pedagogiikalle läheisiä kielenoppimiskäsityksiä ovat ekologinen (van Lier 2004) sekä käyttöpohjainen (Mustonen 2015) kielenoppimiskäsitys. Näkökulmiin liittyy läheisesti myös oppijan toimijuus (Virtanen 2017).

Funktionaalisen kielipedagogiikan perustana on käyttöpohjainen kielikäsitelmä, joka tarkoittaa, ettei muotoja voida irrottaa merkityksistä eikä käyttökontekstistaan (Aalto ym. 2009: 404–405). Kouluopetusta on kritisoitu viime aikoina siitä, että se keskittyy muotojen, kuten kieliopin, opettamiseen, jolloin kielenoppija oppii kielestä rakenteita, mutta ei osaa käyttää kieltä (ks. Dufva, Suni, Aro & Salo 2013). Funktionaalisen kielitaitonäkemyksen keskiössä ovat kielenkäyttäjien välinen vuorovaikutus sekä diskurssi- ja sosiokulttuurinen konteksti. Merkitykset eivät ole staattisia, vaan aina kontekstista riippuvaisia, ja ne neuvotellaan autenttisissa kielenkäyttötilanteissa aina uudelleen. (Huhta & Takala 1999: 184.) Kieli on sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan siis välitteistä: se ilmenee ja se omaksutaan vuorovaikutuksessa. Dialogisessa lähestymistavassa kielen oppiminen tapahtuu samalla tavalla vuorovaikutuksessa muiden ääniä kierrättämällä. (Virtanen 2017: 34.) Kielenkäyttö on siten tyypillisesti ennakoimatonta ja luovaa, ja se perustuu aina johonkin tarkoitukseen. Kielenkäyttöä rajoittavat myös monet tekijät, kuten käyttäjän muisti ja mielenvireys sekä ympäristön haittatekijät, kuten melu. Toisaalta viestinnän onnistuminen voi riippua muistakin tekijöistä kuin kielestä. Kielenkäytön ja kommunikoinnin onnistumista arvioidaan jatkuvasti, ja kielitaidon osia alueita käytetään integroidusti. (Huhta & Takala 1999: 184.) Kielessä painottuu tässä lähestymistavassa funktio, ei muoto (Virtanen 2017: 34–35).

Funktionaalisen kielipedagogiikan tarkoitus on laajentaa oppimisympäristöjä, jotta oppija saisi jäsenyyksiä eri kieliyhteisöissä. Opetuksella pyritään kehittämään taitoa kommunikoida. Kielen sijaan opetetaan kielitaitoa, jolla oppija saavuttaa jäsenyyksiä ympäröivässä yhteisössä. Kielen tarkoitus on siis ylläpitää ja luoda sosiaalisia suhteita. Tästä näkökulmasta kielen oppimisessa onkin kyse ensisijaisesti kypsymisestä sosiaalisena olentona. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 404–405.)

Ekologinen näkökulma sijoittaa kielen oppimisen laajaan semioottiseen kontekstiin: kieli on osa laajempaa oppimista eli merkitysrakenteiden resursseja. Näihin resursseihin kuuluvat myös keho, sosiokulttuuriset artefaktit sekä fyysinen ympäristö. Nämä ovat erottamattomassa yhteydessä, ja siten jokainen kielellinen toiminta sisältää paljon enemmän kuin vain puhutut sanat. Kieli on luonteeltaan dialogista eli käytämme yhteisiä sanoja omaan viestiimme. Tämä vaikuttaa näkemykseen kielen oppimisesta: kieli ei ole tuote, vaan prosessi, jolla luodaan, vaihdetaan ja muokataan merkityksiä ajassa ja paikassa. Kieltä ei voi ekologisen

näkemyksen mukaan oppia tyhjiössä ilman sosiokulttuurista kontekstia ja ympäröivää maailmaa, vaan kielen oppimisessa on kyse aina mielen, kehon ja maailman kiinteästä yhteydestä. (van Lier 2004: 598–600.)

Ekologisesta näkökulmasta tarkasteltuna toisen kielen oppija on aktiivinen toimija, joka oppii kieltä omista lähtökohdistaan (van Lier 2004). Oppiminen tapahtuu kielenoppijan toimiessa kielellisestä syötöksestä affordansseja. Affordanssit ovat tarjoutuvia eli kielellisiä aineksia, joita kielenoppija havaitsee kielellisestä ympäristöstään ja joita hän hyödyntää kielitaitonsa rakentamisessa. Toisen kielen oppiminen edellyttää sekä affordanssien havaitsemista että niiden tehokasta käyttämistä (mt. 597–598.) Affordanssit ovat Aallon ym. (2009) mukaan tarvepohjaisia. Oppija ei siis välttämättä hyödy kaikesta häntä ympäröivästä kielellisestä tarjonnasta, vaan affordanssit ovat Sunin (2008: 24) mukaan niitä tarjoutuvia, joita oppija pystyy ottamaan käyttöönsä ja joita hän aktiivisesti hyödyntää oppimisessa. Affordanssit haastavat oppijan käsityksiä kielisysteemistä. Toisaalta affordanssit haastavat oppijaa ottamaan uusia resursseja käyttöönsä – siis oppimaan. (Aalto ym. 2009: 405). Suni (2008: 24) lisää, että affordanssit rakentuvat dialogisesti: oppija ei passiivisesti vastaanota keskustelukumppanin syötöksestä affordansseja vaan osallistuu aktiivisesti niiden rakentamiseen myös omilla puheenvuoroissaan esimerkiksi merkitysneuvottelujen kautta. Uusi kieli emergoituu käytössä eli vuorovaikutustilanteissa, joissa oppija itse puhuu, kuuntelee ja ymmärtää kieltä käyttötilanteen ohjailemana (Tammelin-Laine 2014: 30–31).

Käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan kielenoppiminen ei voi tapahtua tyhjiössä, vaan se tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa, eikä kieltä siksi voi erottaa käytöstä (Mustonen 2015). Käyttöpohjaisuus korostaa dialogisen kielenoppimiskäsityksen tavoin kielenoppimisen sosiaalista luonnetta. Kielenoppiminen sosiaalisena tapahtumana käsittää oppijan aktiivisena verkoston luojana, kieliyhteisön jäsenenä, joka toimii kieliympäristössään valikoiden itselleen merkityksellisiä toimintamalleja ja vaikuttaa itse jäsenyytensä (emt).

Oppijan omaa osuutta oppimiseensa sekä kieliyhteisössä toimintaan voidaan tarkastella toimijuuden käsitteen avulla. Kun oppiminen käsitetään osallisuutena, toimijuus on oppijan osallistumisen myötä kertyvää kykyä toimia ympäristössään (Virtanen 2017: 78). Virtasen (2017: 35–36) mukaan affordanssi mahdollistaa kielenoppijan toiminnan, mutta samalla affordanssien hyödyntäminen edellyttää toimijuutta. Toimijuus on sosiokulttuurisesti välittynyt kyky toimia – se on siis tilanteinen, ajassa ja paikassa muuttuva ja kumuloituva ilmiö (Virtanen 2017: 37). Toimijuus on ekologisen näkökulman keskiössä: oppija havainnoi ympäristöään ja vaikuttaa ympäristöönsä aktiivisesti (van Lier 2004). Dialogisessa näkökulmassa korostuu myös toimijuus vuorovaikutuksessa, sillä oppija vaikuttaa keskustelukump-

paninsa syötökseen ja rakentaa myös oman tuotoksensa vuorovaikutuksessa (Suni 2008; Tammelin-Laine 2014). Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan toimijuus karttuu oppimisen edetessä yhdessä jaetusta ja tuetusti opetellusta kohti itsenäistä hallintaa. Toimijuus on siis oppijan itsesäätelyä. Siihen sisältyy genren tuntemus, eli kielen käytön tilanteinen hallinta, toiminnallisuus, joka on taitoa toimia kieliympäristössä sekä periaatteellinen ulottuvuus, joka edustaa perusteellisempaa ymmärrystä. (Aro 2009: 152–154.)

Virtasen (2017) mukaan toimijuuden kannalta on olennaista, että kielenoppija sekä häntä ympäröivä yhteisö sisäistävät käsityksen kielenoppimisen prosessimaisesta luonteesta. Vastakohtana tälle on yhteisön dikotominen käsitys, jonka mukaan kielitaitoa joko on tai sitä ei ole. Kielitaidon hallitsemisen vaade ennen työelämään siirtymistä pitäisi toisin sanoen vaihtaa ajatukseen, että kielitaito kehittyy, kun sitä pääsee aidosti käyttämään (mt. 67–77.)

3.3 Vuorovaikutuksellinen näkökulma toisen kielen opetukseen

Luokkahuonevuorovaikutus on institutionaalista vuorovaikutusta, joka liittyy julkisiin toimintoihin tai palveluihin ja jonka avulla toteutetaan instituution tehtävää osallistujien ottamien institutionaalisten roolien kautta. Institutionaalinen vuorovaikutus eroaa arkikeskustelun käytänteistä tavoitteiltaan, osallistujia koskevilta rajoituksiltaan sekä tulkintakehyksiltään. (Lehtimaja 2012: 28–29.)

Luokkahuonevuorovaikutuksen tavoitteet S2-oppitunnilla ovat pedagogisia ja opetus-suunnitelmien perusteissa säädeltäviä. Näistä tavoitteista on johdettu paikallistason opetus-suunnitelmat sekä edelleen opettajan tekemät suunnitelmat oman opetuksensa toteuttamisesta. Opettajalla on siis opetuksen työjärjestykseen liittyvä etukäteissuunnitelma eli agenda, jonka toteutumista luokkahuonevuorovaikutuksessa säädellään. (Lehtimaja 2012: 29–30.) Luokkahuonevuorovaikutuksessa voi olla mukana myös muita kilpailevia tavoitteita, jolloin oppijoiden agenda ei ole opettajan agendan kanssa yhteneväinen (Gutierrez, Rymes & Larson 1995).

Luokkahuonevuorovaikutukseen osallistuvia rajoittavat epäsymmetriset roolit, jotka jakautuvat opettajaan (tai opettajiin) sekä oppijoihin. Opettajan ja oppijoiden roolit eroavat osallistumisoikeuksiltaan sekä varsinkin kielenopetuksessa myös tiedolliselta asemaltaan. S2-opetuksessa opettajalla on tiedollinen auktoriteetti, sillä hän on yleensä keskustelun ainoa äidinkielen suomenpuhujaja (ks. Lehtimaja 2012: 31; Nikula 2008: 62). Toisaalta opettaja voi asettua myös tietämättömän rooliin ja esittää ns. epäaitoja kysymyksiä, mikä on luokkahuo-

neuvorovaikutukselle tyypillinen piirre (Lehtimaja 2012: 32). Yhteistä tietoa voidaan kuitenkin rakentaa myös yhdessä opettajan ja oppijoiden vuorovaikutuksessa: S2-opetuksessa voidaan ottaa Lehtimajan (2012: 32) mukaan aiheeksi esimerkiksi oppijoiden esiintuomia topiikkeja tai heille relevantteja kielenkäyttötilanteita.

Institutionaaliselle keskustelulle tyypillisesti institutionaalinen konteksti vaikuttaa osallistujien tekemiin tulkintoihin tilanteesta. Tulkinnat perustuvat osallistujien aiemmista kokemuksista muodostettuihin odotuksiin. Esimerkiksi opettajan esittämä epäaito kysymys tulkitaan tavallisesti kontrolloinniksi, johon vastaamalla oppija voi osoittaa joko osaamistaan tai tietämättömyyttään. S2-opetuksessa institutionaalinen konteksti on väljempi kuin koulussa yleensä: kaikkea keskustelua suomen kielellä voidaan tarkastella opetuksen tarkoituksena, vaikka varsinainen keskustelun aihe olisikin vapaamuotoisempi. (Lehtimaja 2012: 32–33.)

S2-opetuksen luokahuonevuorovaikutuksessa on tarkasteltava myös monikulttuurisuuden näkökulmaa. Oppijat voivat käsittää luokahuonekontekstin eri tavalla kulttuuritaustojensa vuoksi: osallistuminen, vuorovaikutuksesta tehdyt tulkinnat sekä rooliodotukset opettajaa ja oppijaa kohtaan voivat olla erilaiset kuin suomalaisessa yhteiskunnassa. Esimerkiksi Tamelin-Laine (2014: 15–16) huomauttaa, että länsimainen tapa oppia perustuu pitkälti kirjoitettuun kieleen ja yksilölliseen kieleen, kun taas ei-länsimainen tapa oppia perustuu enemmän yhteisöllisyyteen ja kokemuksiin.

Luokahuonevuorovaikutusta S2-tunnilla voi Lehtimajan (2008) mukaan jäsentää karkeasti kahdella tavalla: julkinen puhe luokassa jakautuu plenaariopetukseen, jossa lähinnä vain opettaja puhuu, sekä opetuskeskusteluun, jossa opettaja jakaa vuoroja oppijoille, mutta ohjailee keskustelun suuntaa. Opetuskeskustelussa toistuu tyypillisesti kolmiosainen sykli, joka alkaa opettajan kysymyksestä. Sitä seuraa oppilaan vastaus ja kolmanneksi opettajan antama palaute. Plenaariopetuksessa keskitytään muotoon ja tarkkuuteen, kun taas opetuskeskustelussa painopiste on merkityksissä sekä oppijoiden vuorovaikutukseen osallistumisen kautta tuetussa kielenkäytön sujuvuudessa. (mt. 33–35.) S2-opetukseen voi liittyä myös opettajan käyttämä erityinen opetuspuhe, joka on eräs syntyperäiselle puhujalle luontaisen vieraspuheen alalaji. ”Vieraspuheen” (engl. *foreigner talk*) tarkoitus on Sunin (2008) mukaan ehkäistä ja voittaa ymmärtämisvaikeuksia kielenoppijan ja syntyperäisen kommunikoidessa. Opetuspuhetta käytetään usein hankalien asiasisältöjen yhteydessä: tällöin opettaja tietoisesti mukauttaa puheensa oppijat huomioiden ja viljelee tietoisesti opetettavia sanoja ja rakenteita. Opetuspuheeseen liittyy riski liian monimerkityksellisestä selityksestä tai toisaalta liioitellusta yksinkertaistamisesta. (mt. 110–114.) Vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta katsottuna voi-

daan kuitenkin todeta, että myös opetuspuhe syntyy yhteydessä kontekstiinsa ja sen käyttöä säätelee vuorovaikutus, joka tapahtuu opettajan ja oppijoiden välillä.

Tässä tutkimuksessa nousevat esille myös vuorovaikutuksessa syntyvät kielellä leikitteilyt ja huumori. Liljan (2010) kielenoppimisen vuorovaikutusta koskevassa tutkimuksessa ilmeni myös huumoria syntyperäisten ja kieltä opettelevien kielenkäyttäjien välillä: kielellä leikittely ja kiusoittelu onkin luonteva osa kielenoppimista vuorovaikutuksessa esimerkiksi lapsilla. Leikittely tarkoittaa toistuvaa huomion kiinnittämistä johonkin kielelliseen seikkaan ja huumorintajuista suhtautumista löydökseen (mt. 265). Yhdessä jaettu nauru vaikuttaa oppimisilmapiiriin, mutta samalla se opettaa kielenoppijalle oikeanlaista ja -aikaista reagointitapaa, mikä on Liljan (2010: 264) mukaan olennainen osa kieliyhteisön jäsenyyttä. Huumorillinen suhtautuminen on toisaalta myös epäinstitutionaalista vuorovaikutusta. Sen vuoksi kouluympäristössä nauraminen ei ole välttämättä kovin yleistä tai odotuksenmukaista. Toisaalta kouluympäristöt vaihtelevat, ja institutionaalisuuden tai epäinstitutionaalisen vuorovaikutuksen määrittelemisen ei ole tästä syystä yksiselitteistä.

3.4 Kielenopetuksen erityispiirteet ammatillisella sektorilla

Ammatillinen koulutus vaatii kielenopettajalta erilaisia taitoja kuin yleissivistävä peruskoulutus tai lukio. Suomalaisen ammatillisen koulutuksen kieliopinnojen tavoitteet ovat 1980-luvun keskiasteen uudistuksesta lähtien olleet ammattialakohtaiset ja käytännönläheiset. Kieltenopiskelu pyritään integroimaan kiinteäksi osaksi yleistä ammattitaitoa ja ammattiinopiskelua. Ammatillisen koulutuksen kieliopinnoissa on siis kyse ammatillisesti suuntautuneesta kielten opiskelusta (lyh. VOLL/Vocationally Oriented Language Learning) tai erityisalojen kieltenopiskelusta. Opiskelu perustuu tulevaan ammattialaan sekä alan opiskeluun liittyviin konkreettisiin tarpeisiin, mikä tekee kielenopettajan työstä jo lähtökohdiltaan erilaista kuin yleissivistävässä koulutuksessa. (Kantelinen 2000: 95–99.) Pyykkö (2010: 40–41) huomauttaa, että työelämässä tarvitaan monenlaista osaamista, joten kaikille ei tarvitse opettaa kaikkea. Sen sijaan mieluummin mietitään, minkälainen taito milläkin kielitaidon osa-alueella on kullekin tarpeellista (mt.).

Kieltenopetus ammatillisella koulutussektorilla on siirtynyt viime vuosina yhä vahvemmin työelämälähtöiseksi: vuonna 2015 käynnistyneessä valtakunnallisessa ammatillisen koulutuksen reformissa siirryttiin oppiainekeskeisestä ajattelusta kohti osaamisperusteista

opetusta. Keskeistä on kiinnittää huomiota osaamistavoitteisiin, joita opettaja tunnustaa ja opetuksellaan auttaa saavuttamaan. Koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen pyrkivät vastaamaan työelämän osaamistarpeisiin. (OPH 2014: 4–17.) Yhteiset tutkinnon osat, joihin kielet kuuluvat, ovat entistäkin vahvemmin integroidut ammattialaan. Tavoitteena on siis tuottaa työelämässä vaadittavaa osaamista myös kielitaidon osalta. Uudistus mahdollistaa ja edellyttää kieltenopettajien ja ammatinopettajien yhteistyötä niin opetuksen suunnittelussa kuin mahdollisesti myös käytännön opetuksen toteuttamisessa. Räisänen ja Hietala (2009) toteavat, että uudistuksen toteuttamisen suurin haaste liittyy pedagogisiin käytäntöihin sekä alakohtaisiin kulttuurieroihin: työelämässä vaadittaviin sosiaalisiin ja viestinnällisiin taitoihin suhtaudutaan vaihtelevasti oppilaitos- ja ammattialakohtaisesti. Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla on ajatus integratiivisesta pedagogiikasta, joka edellyttää tiivistä yhteistyötä oppilaitoksen ja työelämän välillä sekä oppilaitoksen sisällä opettajien ja opettajaryhmien välillä (mt. 11–12).

Ammatillisen koulutuksen kieltenopettajan työssä tarvittava ammattitaito voi vaihdella koulutussektorin työtehtävissä hyvinkin eri tavoin, mutta alalla työskentelevien kieltenopettajien kokemuksia tutkinut Kantelinen (2000) jakaa keskeisimmän osaamisen viiteen osa-alueeseen:

Taulukko 1. Ammatillisen kielenopettajan ammattitaidon keskeiset osa-alueet Kantelista (2000: 102–104) mukaillen.

Suhde ammattialaan	Opettajan osoittama kiinnostus, tieto sekä kokonaisnäkemys
Kielitaito ja kulttuurintuntemus	Alakohtainen ammattikielen hallinta (erityisesti suullinen kielitaito) ja kielentuntemus sekä kulttuurintuntemus
Pedagoginen osaaminen	Kielenopiskelun ja ammatinopiskelun mielekäs integrointi
Vuorovaikutustaidot	Verkostoituminen ja yhteistyö alojen opettajien sekä työelämän edustajien kanssa
Myönteinen asenne	Kiinnostus omaan työhön sekä kehittymismotivaatio

Ensimmäinen osa-alue on opettajan suhde opiskelijoiden opiskelemaan ammattialaan, jota kohtaan hänen tulisi osoittaa kiinnostusta, tietoa sekä kokonaisnäkemystä. Toi-

seksi kieltenopettajalta edellytetään kulttuurintuntemusta sekä ammattialakohtaista ammatti-kielen hallintaa, joka on painottuu usein käytännön suulliseen kielitaitoon sekä kielentuntemukseen. Ammatillisen kielenopetuksen suurimpia haasteita on pedagoginen osaaminen: opettaja tarvitsee taitoa integroida kielenopiskelu mielekkäällä tavalla ammatinopiskeluun ja tulevaan ammattitaitoon. Heterogeeninen ryhmä edellyttää opettajalta myös erityttämisen ja yksilöimisen taitoja. Kieltenopettajan on myös osattava suunnitella itsenäisesti mielekkäät kurssisisällöt kullekin ryhmälle koulutuksen tarpeet ja tavoitteet huomioiden, mikä tarkoittaa usein sitä, että opettaja myös laatii tai muokkaa itse soveltuvan kurssimateriaalin esimerkiksi autenttiseen materiaaliin pohjautuen. Neljäs osa-alue on vuorovaikutustaidot. Ihmissuhdetaidot ovat tärkeitä ylipäätään opettajan työssä, mutta ammatillisessa koulutuksessa kieltenopettajilta vaaditaan erityisen monipuolisia yhteistyötaitoja kollegoiden sekä työelämän edustajien kanssa työskennellessään. Viides keskeisen ammatitaidon osa-alue on myönteinen asennoituminen omaan työhön, mikä lähtee omakohtaisesta innostumisesta sekä motivaatiosta kehittää omaa työtään ja ammatitaitoaan jatkuvasti. (Kantelinen 2000: 102–104.)

S2 -oppimäärän mukainen opiskelu on mahdollista ammatillisessa peruskoulutuksen kaikilla aloilla ja opiskelija arvioidaan sen mukaisesti. Opettajan ja opiskelijan yhteisen arviointiperusteella maahanmuuttaja voi opiskella suomen kieltä myös äidinkielen oppimäärän mukaisesti, jos kielitaito on riittävä kaikilla kielitaidon osa-alueilla. (Kantosalo 2009: 9–10.) Opetuksen järjestelyistä ei määrätä opetussuunnitelman perusteissa, joten järjestelyt ovat yksilöllisiä ja käytännöt vaihtelevat eri oppilaitoksissa – tosin erillisen S2-opetuksen järjestämistä pidetään tuloksellisimpana (Nissilä 2008: 28). Ammatillisella sektorilla työskentelee S2-opettajia, mutta S2-opetus voi olla myös äidinkielen opettajan tehtävä, ja S2-opetuskin voi olla integroituna äidinkieliseen ryhmään (EDU 2010; Nissilä 2008: 28). Sisällöllisesti S2-oppiaine painottuu keskeisen ammatillisen sanaston opiskeluun (Nissilä 2008: 28). S2-oppiaine arvioidaan ammatillisessa peruskoulutuksessa osana kieli- ja viestintätaitoja (ks. Räisänen & Hietala 2009: 34–35). Kieli- ja viestintätaidot ammatillisessa peruskoulutuksessa ovat opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden mukaan yhteistä ydinosaa, joka Räisänen ja Hietalan (2009: 24–25) mukaan tarkoittaa ”valmiuksia, joita tarvitaan elinikäisessä oppimisessa, tulevaisuuden ja uusien tilanteiden haltuunotossa sekä työelämän muuttuvissa olosuhteissa selviämistä. Ne kuvastavat yksilön älyllistä notkeutta selvitä tilanteesta kuin tilanteesta.”

Ammatillisella sektorilla työskentelevältä opettajalta vaaditaan tarkkaa alakohtaista opetussuunnitelman tuntemusta; työelämän viestintätarpeiden tunnistamiseksi hänen olisi tunnettava myös käytännössä alojen tyypillisiä viestintä- ja vuorovaikutustilanteita. Työelämätar-

peiden ennakointi tapahtuu Räisäsen ja Hietalan (2009: 88–89) kartoituksen mukaan useimmiten opettajan omaehtoisena toimintana tai työelämäkontaktien yhteydessä esimerkiksi näyttötutkinnoissa ja työssäoppimisen ohjauksessa.

Työelämäkontaktien vahvistaminen kielten opettajien työssä on haaste koulutuksen järjestäjälle, sillä nämä tehtävät ovat kuuluneet tyypillisesti ammattiopettajille. Yksi lähestymistapa edistää kielen opetuksen yhteyksiä ammattialalle on kielenopettajan ja ammatinopettajan yhteistyö, kuten tässä tutkimuksessa tarkasteltava samanaikaisopetus. Niin ikään suomen kielen opettajan on tunnettava kielitaidon osa-alueiden arviointiperusteet myös äidinkielen opettajana esimerkiksi työskennellessään tilanteissa, joissa hän ottaa kantaa siihen, osallistuuko maahanmuuttajaopiskelija äidinkielen vai S2-opetukseen, sekä mahdollisesti opettaa S2-oppimääräisiä opiskelijoita äidinkielen kursseilla.

4 MUUTTUVA OPETTAJUUS

4.1 Opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajan ammatillinen identiteetti vaikuttaa merkittävästi opettajan työn tekemiseen (Eteläpelto 2013: 171). Sitä onkin tutkittu paljon viime aikoina myös kielten opettajien keskuudessa (esim. Bogdanoff 2016; Ruohotie-Lyhty 2011; Pöyhönen 2003). Tässä tutkimuksessa tarkastan ammatillista identiteettiä dialogiseen identiteettikäsitelyyn nojautuen.

Dialoginen identiteettikäsitely hahmottaa identiteetin monisyisenä, dynaamisena ja prosessimaisena ilmiönä, joka on siten yhtä aikaa sekä yhteinen että epäyhtenäinen (Pöyhönen 2003: 124). Ammatillinen identiteetti on henkilön elämänsä historiaan perustuva, ympäristön kanssa käydyssä vuoropuhelussa muodostunut käsitys itsestä ammatillisesta toimijana. Se kattaa tarkasteluhetken lisäksi käsityksen siitä, millaiseksi toimijaksi voisi tulevaisuudessa tulla. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010: 26.) Opettajan työssä keskeisiä ammatillisen identiteetin aineksia ovat myös eettiset sitoumukset ja arvot sekä käsitykset oppimisesta ja opettamisesta (Eteläpelto ym. 2013: 171).

Kielten opettajilla keskeinen ammatillisen identiteetin aines on heidän kielikäsitelynsä. Kielikäsitely tarkoittaa käsityksiä kielen luonteesta ja oppimisesta, joten se myös vaikuttaa opettajan toteuttamiin opetusjärjestelyihin, oppimismateriaalien käyttämiseen, oppilaiden arviointiin sekä opettajan tapoihin keskustella kielestä (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011: 119–120). Esimerkiksi Leskinen (2016b: 3) on havainnut, että vapaaehtoisten suomen kielen ohjaajien kielikäsitelyt perustuvat usein käsityksiin koulumaisesta vieraan kielen oppimisesta, joten kieltä lähestytään erityisesti sen rakenteen kautta.

Ammatillinen identiteetti on dynaaminen eli se on jatkuvasti muotoutuva, eikä koskaan valmis (Leskinen 2016a: 45). Se ei myöskään muotoudu hetkessä, vaan vaatii aikaa (ks. Bogdanoff 2016: 19). Opettajan ammatillinen identiteetti vahvistuu Eteläpellon ja Vähäsantanen (2010: 45) mukaan käytännön opetustyössä neuvottelemalla työyhteisön sosiokulttuurisessa kontekstissa. Toisaalta ammatillinen identiteetti ohjaa merkittävästi opettajan toimintaa (ks. Ruohotie-Lyhty 2011). Identiteetin kokemus on toisaalta oma, toisaalta myös muiden ihmisten kokema ja määrittelemä. Pöyhösen (2004: 133) mukaan identiteetissä on mukana sosiaalinen ulottuvuus ja se muotoutuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ammatillinen identi-

teetti muotoutuu todennäköisimmin uudelleen epätyypillisissä opetustilanteissa, jotka haastavat opettajan uskomuksia ja tunteita (Ruohotie-Lyhty 2016: 21).

Tässä tutkimuksessa kuvaan opettajuuksia, joilla tarkoitan opettajien tuottamia tulkintoja ammatillisesta identiteetistään tai sen ulottuvuuksista ja tilannesidonnaisista ilmenemis-
muodoista. Luukkaisen (2004) mukaan opettajuus on yksilön tulkinta siitä, mitä opettajan toimintaan kuuluu: opettajuuteen liittyy hyvän opettajan ominaisuuksia. Opettajuus on suomalainen käsite, eikä sille löydy kansainvälisestä termistöstä suoraa vastinetta; lähikäsite kansainvälisessä termistössä on *professio*. Opettajuus on tilannesidonnainen konstruktio, joka sisältää opettajana toimimisen arvopohjan: tilannesidonnaisuudesta huolimatta opettajuus toimii ikään kuin opettajan periaatekarttana, jota hän käyttää toimintansa suuntaajana. (mt. 79–80.) Opettajuus muodostuu ammatille tyypillisestä toimintatavasta, työn edellyttämästä sosiaalisuudesta sekä opettajan persoonasta, joka rakentuu professionaalisuuden, ammatillisuuden ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa (mt. 81).

Ruohotie-Lyhty (2011) on tutkinut vastavalmistuneiden vieraan kielen opettajien toimijuutta heidän uransa alkutaipaleella. Tyypillisesti noviisiopettaja kohtaa käytännön työn ja ideoidensa yhteensovittamisessa haasteita, ja opettajat saattavat tässä ristiaallokossa melko nopeasti hylätä omat ideansa ja alkaa toteuttaa opetustaan perinteisin menetelmin. Induktio-
vaiheeseen liitetään usein jopa ammatillinen selviytymiskriisi, jossa ideoiden ja nopeampaisen, ennakoimattoman käytännön välille syntyy ristipainetta. (mt. 34–35.) Ruohotie-Lyhtyn (2011) tutkimustulokset haastavat kuitenkin tällaista taantumisajatusta, sillä hänen mukaansa jotkut opettajat säilyttävät ideansa ja onnistuvat luomaan käytännön opetustyöhön niiden mukaisia toimintatapoja. Noviisiopettajat näyttivät kehittyvän joko kielenopettajiksi tai kielenkavattajiksi, joiden toimijuus erosi sisäistettyjen uskomusten perusteella. (mt. 44–46.) Kielenopettajien toimijuutta rajoittivat dikotominen ajattelu ja koetut ympäristön rajoitteet; ylipäätään opettajan toimintaan koettiin kohdistuvan paineita ulkopuolelta (mt. 47–49). Kielenkavattajat hahmottivat sen sijaan ympäristönsä eri tavoin: he käyttivät ympäristöstään olosuhteiden mahdollisuuksien, työssä kehittymisen sekä kasvattamisen diskursseja, jotka kertovat toimijuudesta. Hekin kokivat ristipaineita ja kaipasivat enemmän tukea työhönsä, mutta oman kehityksen ohjaamisen tunne säilyi induktiovaiheen ajan ja toimijuuden tunne säilyi, koska kehittymistä arvioitiin suhteessa omiin, ei ulkopuolisiin, tavoitteisiin. (mt. 49–51.)

Opettajan ammatillista identiteettiä voidaan lähestyä myös tarkastelemalla opetuskulttuuria, joka voidaan hahmottaa oppija- tai opetuskeskeiseksi. Opettajakeskeisessä kulttuurissa tiedonkäsitys on, että opettaja on tiedonantaja sekä -jakaja, ja opetus keskittyy usein oppikirjoihin sekä niiden välittämään tietoon. Oppijakeskeisessä kulttuurissa oppiminen on konteks-

tuaalisempaa sekä yhteistoiminnallista. Opettajan rooli on tällöin tukea ja arvioida oppimista mutta samalla suhtautua kriittisesti oman työnsä laatuun ja kehittää sitä jatkuvasti. Opettaja on siis myös oppijan asemassa. (Pöyhönen 2004: 197–198.)

Pöyhösen (2003; 2004) tutkimuksessa Venäjällä työskentelevät suomen kielen opettajat olivat opettajakeskeisempiä, mutta yhteiskunnan murroksen myötä hän havaitsi myös oppijakeskeisempää opetuskulttuuria. Sen tunnusmerkkinä oli opettajien työnkuva mm. kiinnostuksen herättäjänä, asiantuntijana, rohkaisijana ja kielen oppijan asemaan samaistujana. Oppilas nähtiin opetuksen keskiössä ja hänen ajateltiin olevan itse vastuussa oppimisestaan. Opetuksessa ei etsitty yhtä totuutta, vaan vaihtoehtoisia näkökulmia, ja oppilaiden oma kokemusmaailma nostettiin opetuksen suunnittelun keskiöön. (Pöyhönen 2004: 198–199.)

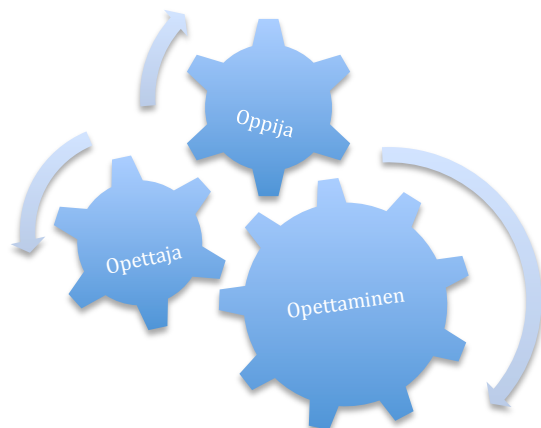
Kuviossa 1 havainnollistan opettajakeskeistä kulttuuria, joka näyttäytyy yksisuuntaisena toimintana. Vertaillen opettajakeskeistä kulttuuria oppijakeskeiseen kulttuuriin havainnollistan opetustapahtuman muuttumista vuorovaikutteiseksi ja prosessimaiseksi. Olen kuvannut opettajan, opettamisen sekä oppilaan välistä vuorovaikutusta oppijakeskeisessä kulttuurissa kuviossa 2.

Kuvio 1. Opettajan toiminta opettajakeskeisessä opetuskulttuurissa.



Opettajakeskeisessä kulttuurissa opettaja suorittaa opettamista, jonka ajatellaan vaikuttavan oppijaan. Oppijan rooli on olla opetuksen vastaanottaja. Oppimistapahtuma nähdään siis yksisuuntaisena, ja siitä puuttuu tai se huomioi oppijakeskeiseen kulttuuriin verrattuna heikosti vuorovaikutteisen näkökulman, jossa myös oppijalla on vaikutusta opettamiseen ja opettajaan. (ks. myös Pöyhönen 2004: 97.)

Kuvio 2. Opettajan toiminta oppijakeskeisessä kulttuurissa.



Oppijakeskeisessä kulttuurissa opettaja on opetustapahtuman käynnistäjä ja toiminnan arvioija. Toisaalta hän rakentaa opetuksensa sisällön huomioiden oppijan kokemusmaailman ja tarpeet. Opettaminen vaikuttaa oppijaan, mutta hän ei ole vain passiivinen vastaanottaja, vaan aktiivinen tiedon muokkaaja ja arvioija, joka rakentaa oppimistaan vuorovaikutuksessa oppimisympäristönsä osallistujien, opettajan ja muiden oppijoiden, kanssa. Näin ollen myös oppija vaikuttaa opettamiseen – sen kulkuun ja sisältöön. Opettaja toimii oppimisen ohjaajana ja arvioijana sekä reflektoi omaa toimintaansa aktiivisesti vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa. (ks. Pöyhönen 2004: 197–198.) Opettaminen on siis vuorovaikutustilanne, joka muuttaa myös opettajaa. Hänen toimintaansa vaikuttaa ammatilliseen identiteettiin positioitu toimijuus, joka voi vahvistaa opettajan toimintaa tai rajoittaa sitä (ks. Ruohotie-Lyhty 2011).

4.2 Samanaikaisopettaminen

Samanaikaisopettaminen (co-teaching) tarkoittaa Villan ym. (2008) mukaan opetusvastuun jakamista kahden tai useamman opettajan kesken luokassa, jossa on opiskelijoita. Samanaikaisopettaminen ei tarkoita opetusta, jossa vaikkapa kaksi opettajaa opettaa peräkkäin eri aineita eikä tilannetta, jossa opettajat opettavat omia aineitaan pisteessä, jossa opiskelijaryhmät kiertävät. Samanaikaisopettamisessa opettajat jakavat vastuun luokan opettamisesta, opetuksen toteuttamisesta sekä arvioinnista. Samanaikaisopettajat työskentelevät siis yhdessä sovit-

tua tavoitetta kohti ja käyttävät yhteistoiminnallisia työskentelymuotoja. Samanaikaisopettaminen perustuu työparin vuorovaikutukseen, ja sen tarkoitus on tehdä opetuksesta tehokkaampaa. (Villa 2008: 4–9). Yhdessä opettaminen vaikuttaa myönteisesti myös opettajien ammatilliseen kasvuun: samanaikaisopettajat kokevat saavansa toisiltaan ideoita sekä virikkeitä yhteistyöhön (Pulkkinen & Rytivaara 2015: 9–12). Yhteistyöhön on kuitenkin molempien suhtauduttava myönteisesti ja siihen on uskottava (Villa ym. 2008: 5; Pulkkinen & Rytivaara 2015: 11).

Samanaikaisopettamisesta käytetään suomen kielessä myös käsitettä yhteisopettajuus (esim. Pulkkinen & Rytivaara 2015; Ulvelin 2015; Takala & Vartiainen 2014). Opettajien yhteistyötä väljemmin kuvaa esimerkiksi yhteinen opettajuus (Rautiainen 2004). Koska keskityn tutkimuksessani nimenomaan opettamiseen, joka tapahtui samassa tilassa opettajien työskennellessä yhtäaikaisesti, käytän tutkimuksessani toimintaa mielestäni parhaiten kuvaavaa käsitettä samanaikaisopettaminen.

Samanaikaisopettaminen edellyttää suunnittelua, jota ilman päädytään useimmiten ongelmiin. Conderman, Bedersen ja Bresnahan (2009: 19–20) vertaavat suunnittelematonta samanaikaisopettamista suunnistamiseksi ilman karttaa. Myös Villa ym. (2008: 156–157) korostavat yhteisen tavoitteen määrittämisen tärkeyttä avoimessa vuorovaikutuksessa, jotta jakamattomat piilotavoitteet eivät tuottaisi yhteistyöhön ongelmia. Pulkkinen ja Rytivaara (2015: 17–18) kannustavat suunnittelutyössä ideoimaan luovasti, sillä käytettävissä ovat useamman ammattilaisen resurssit, mutta toisaalta samanaikaisopettamista aloittavien kannattaa heidän mukaansa aloittaa maltillisin tavoittein.

Samanaikaisopettamisen tapoja voidaan ryhmitellä neljällä tavalla: avustava samanaikaisopettaminen, rinnakkaisopettaminen, täydentävä opettaminen sekä tiimiopettaminen (Villa ym. 2008: 31–40; Pulkkinen & Rytivaara 2015: 25–29).

Avustava samanaikaisopetus tarkoittaa sitä, että yksi opettaja on päävastuussa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, ja toinen opettaja (tai opettajat) tukee tiettyjä oppilaita tai yleisesti kaikkia oppilaita. Opettajat voivat myös vaihtaa rooleja kesken opetuksen. Avustavaa opettamista on esimerkiksi tyypillinen tilanne luokassa, jossa on integroituna toisen kielen oppijoita. Toisen kielen opettaja avustaa heitä ja toinen opettaja vastaa luokan opetuksesta meneillään olevassa oppiaineessa. (Villa ym. 2008: 34.) Avustavan opettamisen haasteena lienee roolien vaihtaminen, jottei toinen, esimerkiksi S2-opettaja, uraudu avustajan rooliin.

Rinnakkaisopettaminen tarkoittaa sitä, että opettajat jakavat luokan oppilaat erilaisiin ryhmiin ja opettavat heitä erikseen kuitenkin samassa luokkatilassa. Pienempiin oppilasryhmiin jakamisen tarkoitus on saada enemmän kontaktia oppilaisiin. Ryhmissä opetussisältö voi

olla samaa tai erilaista. (Villa ym. 2008: 42.) Yksi sovellus rinnakkaisopettamisesta on työpa-
jamalli, jossa opiskelijat työskentelevät kiertämällä pisteitä (Pulkkinen & Rytivaara 2015: 27).
Samanaikaisopettamisen kannalta rinnakkaisopettaminen ei välttämättä edellytä opettajien
välistä vuorovaikutusta opetustilanteessa. Se saattaa sisältää riskin siitä, etteivät tavoitteet
pysy yhtenäisinä, vaan opetus eriytyy.

Täydentävä opettaminen tarkoittaa, että opettajat osallistuvat toistensa kannustamana
opettamiseen. Usein yksi opettaja on päävastuussa suunnittelusta, mutta molemmat osallistu-
vat opettamiseen erilaisin menetelmin. Toinen voi esimerkiksi puhua ja toinen kirjoittaa. Täy-
dentävän opetuksen haasteena on, että opettajat pystyvät keskittymään myös oppilaisiin eivät-
kä vain toisiinsa. Myös oppilaiden suhtautuminen opettajiin voi painottua niin, että vain toista
pidetään ”oikeana” opettajana. (Villa ym. 2008: 54.) Täydentävän opettamisen etuna Villa
ym. (2008: 60) pitävät sitä, että opettajat antavat yhteistoiminnallisen työskentelytavan mallin
oppilaille ja ovat aidossa vuorovaikutuksessa keskenään.

Tiimioptettaminen eroaa muista samanaikaisopettamisen malleista siinä, ettei opetuksen
suunnittelusta ja toteuttamisesta voida erottaa vastuurooleja, vaan opettajat toimivat yhdessä
kuin yksi opettaja toimisi ja opettamisessa korostuu tasapuolisuus (Villa ym. 2008: 64). Tii-
miopettaminen muistuttaa opettajien dialogia, jossa opettajat keskustelevat opetettavasta asi-
asta yhdessä (Pulkkinen & Rytivaara 2015: 29). Tiimioptettaminen vaatii kasvokkaista suun-
nittelua enemmän kuin muut samanaikaisopettamisen mallit (Villa ym. 2008: 64; Conderman
ym. 2009: 21) ja se edellyttää opettajilta hyvää keskinäistä luottamusta sekä heittäytymisky-
kyä yllättäviä tilanteita varten (Pulkkinen & Rytivaara 2015: 29). Haasteena tiimioptettamisen
toteuttamiselle työelämässä voi olla yhteisen työajan yhteensovittaminen myös opetuksen
ulkopuolella: yhteinen suunnittelu- ja arviointiaika täytyy löytyä molempien työjärjestyksestä.
Etuna tiimioptettamisessa nähdään yhteistoiminnallisuuden tuottama synergia sekä opettajalle
itselleen että oppilaille, jotka hyötyvät useamman tasavertaisen opettajan toiminnasta (ks.
Villa ym. 2008: 72–73).

4.3 Kielitietoinen opettaja monikielisessä ympäristössä

Kielitietoisen opettamisen perusajatus on, että äidinkieli ei ole vain oppiaine tai opetuksen
kohde, vaan myös toiminnan väline yli oppiainerajojen (Aalto, Kauppinen & Tarnanen 2014;
Bunch 2013). Kielitietoista opettamista voidaan siten pitää funktionaalisen kielipedagogiikan

sovelluksena: näkökulma kielen välineellisyydestä ulottuu myös muihin kielellä opetettaviin tiedonaloihin kuin äidinkielen oppiaineeseen. Oppiaineeseen ja oppijan taitoihin keskittyvän kielenopetuksen sijaan nykyisin on kuvaavampaa puhua oppilaan ja ympäröivän kulttuurin kokonaisuutena kohtaavasta, merkityksellisiä oppimisympäristöjä rakentavasta ja itseohjautuvuuteen ohjaavasta kielikasvatuksesta (Kohonen 2009; Ruohotie-Lyhdynt 2011: 37, mukaan). Kielikasvattajan rooli on opettajille haastava, mutta Ruohotie-Lyhdynt (2011: 37) mukaan myös aiempia käsityksiä totuudenmukaisempi, sillä se tuo opettajan toiminnan takaisin inhimilliseen kohtaamiseen sekä tietoiseen työn yhteiskunnallisten ulottuvuuksien tarkasteluun.

Opettajankoulutuksessa on tunnustettu tarve lisätä opettajien kielitietoisuutta (Aalto 2013; Bunch 2013). Kielitietoisuus tarkoittaa opettajan perustietoa kielen rakenteesta ja käytöstä (Bunch 2013: 305–306) sekä ymmärrystä oman opetettavan aineensa kielen konventioista eli oppiainekielestä (Aalto 2013: 2). Kielitietoinen opettaminen ei ole siis yhtä kuin normatiivisen kieliopin hallinta, vaikka suomalaisen kielioppiin painottuvan äidinkielenopetustradition vuoksi näin opettajat tai opettajaksi opiskelevat usein ajattelevatkin – tällainen näkökulma kuvastaa stabiilia ja normatiivista kielikäsitystä. Laajemman ymmärryksen saavuttamiseksi kielitietoisessa opettamisessa pitäisi suosia sen sijaan ihmettelevää ja kokeilevaa näkökulmaa kieleen. (Aalto ym. 2014: 3–4.) Suomessa kielitietoisuuden kehittämistarve kytkeytyy Aallon (2013) mukaan vahvasti koulujen monikielistymiseen. Opettajan on sopeutettava opetustaan yhä heterogeenisemmissä oppijaryhmissä vastaamaan heidän kielellisiä ja oppimisvalmiuksiaan. Toisaalta opettajien olisi kyettävä myös erittelemään oppiaineensa kieltä sekä kehittämään kielen ja oppiaineen sisällöt yhdistävää pedagogiikkaa. (mt. 1–2.) Myös Bunch (2013: 302) toteaa, että toisen kielen opettamisen taitoja tarvitsevat kaikki opettajat, eivät vain toisen kielen opettajat.

Oppiainekieltä voidaan lähestyä esimerkiksi tarkastelemalla oppikirjatekstejä. Tyypillisimmin opettajien huomio kiinnittyy käsitteistöön sekä käsitteiden avaamisen selkeyteen tai monimutkaisuuteen. Oppiainekieltä ovat myös tiedonalan tiivis, persoonaton ja abstrakti kieli sekä monimutkaisten määritteiden ja rakenteiden avaaminen. Kielitietoinen opettaja siis hahmottaa, millaisia tekstikäytänteitä oppiaineessa on, löytää ydinaineksen suuresta tekstimäärästä sekä osaa ohjata oppijoita lukemaan ja ymmärtämään tämän. Kielitietoinen opettaja osaa myös ohjata oppijan kielenkäyttöä, jotta tämä pystyy tuottamaan tiedonalalla relevanttia kieltä. (Aalto 2013: 2.) Aallon ym. (2014) mukaan jokainen aineenopettaja on myös oman tiedonalaansa kielenopettaja ja hänen olisi syytä myös tiedostaa olevansa kielellinen malli. Kielitietoisen opettajan ominaisuuksia ja pedagogisia käytänteitä on kuvattu taulukossa 2 Aallon, Kauppisen ja Tarnasen (2014: 2) esitystä tiivistäen ja mukailen.

Taulukko 2. Kielitietoinen opettaja ja pedagoginen toiminta (Aalto, Kauppista ja Tarnasta, 2014: 2, mukailten).

Kielitietoisella opettajalla on...	Kielitietoinen pedagoginen toiminta
Kyky analysoida kielen tehtäviä ja käyttötapoja	Tietoisuus ja reflektointikyky
Kyky tarkastella kieltä eri näkökulmista sekä kuvata kieltä systemisesti	Ymmärrys kielen oppimisesta ja opettamisen mahdollisuuksista
Kyky käsitteellistää kielellisiä havaintoja	Kyky havainnoida kieltä ja tekstejä sekä kehittää omia taitojaan ja opetustaan
Ymmärrys kielen sosiaalisesta ja normitetusta luonteesta	Kyky käsitellä pedagogisesti pelkistäen kielen ilmiöitä
Tieto kielen variaatioista ja muuttumisesta	Kyky yhdistää kieli muihin toimintaympäristöihin sekä neuvotella merkityksistä vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa

Kielitietoinen opettaminen on siis toisaalta opettajan omaa tietoa kielestä sekä taitoja havainnoida kieltä ja sen ilmenemismuotoja, toisaalta kykyä kehittää omaa kielellistä osaamistaan sekä toimia pedagogisesti oppijoiden lähtökohdat huomioiden. Aallon ym. (2014: 2) mukaan keskeistä on siis johdattaa oppijoita havainnoimaan kieltä ja kielenkäyttöä – näin innostamalla ja herkistämällä heitä kielelle vaikutetaan siihen, millaiseen kielestä puhumiseen sosiaalistutaan ja miten käsitteitä otetaan haltuun. Suomalainen koulutraditio on sosiaalistanut opettajia normittavaan kielitiedon omaksumiseen, ja Leskinen (2016a) on havainnut vieraan kielen opettamista muistuttavaa kielitietoon ja rakenteisiin keskittymistä myös vapaaehtoisilla suomen kielen ohjaajilla. Aalto ym. (2014) kannustavat kuitenkin kielitietoisesta opettamisesta näkökulmaksi ihmettelevää ja kokeilevaa näkökulmaa, jotta kielen ilmiöiden ymmärrys ja luontainen innostus kasvaisi ulkoa opetteluun sijaan.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa ensisijainen pyrkimykseni on kuvata, miten kielenopetus ammattitaidon perusteiden opettamisen yhteydessä tapahtuu. Tutkimusympäristössä toteutettu koulutus oli toteutumishetkellään uudenvuodenlainen ja mahdollisesti jopa täysin uniikki vastaus turvapaikanhakijoiden kotoutumista tukevaan koulutustarpeeseen. Toisaalta tutkiessani opettajia ja työskennellessäni hieman itsekin turvapaikanhakijoiden opettajana uuden kokemuksen äärellä pidin yllättävänä, kuinka vahva vaikutus kokemuksella oli omaan opettajuuteen. Kokemus vaikutti tutkimusasetelmaan niin, että päädyin tutkimaan havainnoimaani opettamista myös toimintana, joka vaikutti opettajiin itseensä. Tutkijapositioni ohjasi siis tarkastelemaan opettamista myös opettajien sisäisenä kokemuksena, ei vain ulospäin havaittavana toimintana. Perinteisesti opettajakeskeisessä opetuskulttuurissa ajatellaan, että opettaja opettaa, ja oppiminen koskettaa lähinnä oppilasta, opetuksen kohdetta. Tässä tutkimuksessa opetustapahtumaa, opettamista, tarkastellaan vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta (ks. Lehtimaja 2012). Vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta opetuksella on vaikutusta paitsi oppijoihin, myös opettajaan itseensä. Opetus on ainutlaatuinen tapahtuma, kohtaaminen, joka vaikuttaa molempiin osapuoliin siten, ettei kumpikaan ole sen jälkeen täsmälleen entisensä.

Näistä tutkimusintresseistä muotoutuivat seuraavat tutkimuskysymykset, joiden ohjaamana aineistoa keräsin ja analysoin:

1. Miten turvapaikanhakijoille opetetaan suomen kieltä ammatillisessa kontekstissa?
2. Miten osallistujat kokevat turvapaikanhakijoiden opettamisen vaikuttaneen opettajuuteensa?

5.2 Tutkimusympäristö ja osallistujat

Tutkin ammattiopiston opettajia, jotka työskentelivät turvapaikanhakijoille suunnatussa koulutusohjelmassa. Toiminta oli ammatillisiin opintoihin orientoivaa kotoutumiskoulutusta. Se oli siis valmiuksia antavaa, aikuisille turvapaikanhakijoille suunnattua vapaaehtoista koulutusta. Tavoitteena oli ensisijaisesti suomen kielen taidon parantaminen, jotta opiskelijan olisi helpompi työllistyä Suomessa aiempaan ammattiinsa tai hakeutua kouluttautumaan uudelle alalle. Koulutuksen sisältö jakautui kahteen osin toisiinsa yhteyksissä olevaan teemaan: suomalaisessa yhteiskunnassa toimimiseen sekä ammattitaidon perusteisiin. Opiskelijat olivat läheisen vastaanottokeskuksen aikuisia asukkaita, jotka hakeutuivat koulutukseen vapaaehtoisesti odotellessaan päätöksiä mahdollisesta oleskeluluvasta. Alussa heitä oli mukana noin 30, ja koulutuksen saattoi loppuun heistä noin puolet.

Opetettavan ryhmän taustoista ja kielitaidosta ei ollut juuri tietoa eikä sitä tässä tutkimuksessa erikseen selvitetty. Varsinaista kielitaitotestiä ei opiskelijoille suoritettu missään vaiheessa koulutusta, joten taitotasojen kuvaus ei ole mahdollista. Opettajien kuvauksen mukaan opetuksessa lähdettiin liikkeelle yksinkertaisista ilmauksista ja opiskelijat tuottivat lyhyitä mutta koulutuksen edetessä monipuolistuvia ilmauksia suomen kielellä. Koulutuksen aikana ilmeni vaihtelevuutta esimerkiksi latinalaisten aakkosten kirjoittamistaidossa: joukossa oli myös opiskelijoita, jotka eivät niitä kattavasti hallinneet.

Koulutusohjelman kesto oli kuusi kuukautta ja se tapahtui aikuiskoulutuksena ammattioppilaitoksessa. Opiskelua järjestettiin viitenä päivänä viikossa kuusi tuntia päivässä. Ensimmäiset kolme viikkoa olivat opintoihin orientoitumista. Orientaatiojakson jälkeen opiskelijat jakautuivat toiveidensa mukaisesti neljälle ammattialalle: metalli-, ajoneuvoasentaja-, hotelli-, ravintola- ja catering (HRC)- sekä rakennusosalalle. Aloilla opiskeltiin neljänä päivänä viikossa ammattiaineiden opettajien johdolla. Yhtenä päivänä viikossa oli kaikkien opiskelijoiden yhteinen päivä, jossa oli suomen kielen sekä yhteiskunnan ja kulttuurin opintoja. Tällöin opettajina toimivat äidinkielen lehtori sekä sosiaali- ja terveysalan opettaja. Suomen kielen opettajana toiminut äidinkielen lehtori lisäksi kiersi noin yhtenä päivänä viikossa eri aloilla toimien näin ammattiopettajien kanssa samanaikaisopettajana.

Tutkimukseen osallistujat olivat ammattiopiston vakituisia ja päteviä opettajia. Taulukosta 3 selviävät heidän työnkuvansa sekä taustatiedot S2-opetuksesta. Nimet ovat pseudonyymeja.

Taulukko 3. Tutkimuksen osallistajat.

Pseudonyymi	Opetusala	Työkokemus S2-opetuksesta	Koulutus S2-opetukseen
VILMA	Äidinkieli, S2	Ei	Ei (kelpoisuus kyllä)
ANNE	HRC (hotelli- ravintola- ja catering) -ala	Ei	Ei
SUSANNA	HRC-ala	Ei	Ei
SEPPO	Auto-ala	Vähäinen	Ei
HANNES	Rakennusala	Ei	Ei

Pseudonyymi Vilma oli opiston äidinkielen lehtori, jolla oli työkokemusta yli 30 vuotta. Hän opetti turvapaikanhakijoille suomea toisena kielenä. Kokemusta S2-opetuksesta ei ennestään ollut muuta kuin pienimuotoisesta maahanmuuttajayhteistyöstä vapaa-ajalta, eikä hänellä ollut myöskään suoranaista koulutusta tehtävään. Pseudonyymit Anne ja Susanna työskentelivät hotelli-, ravintola- ja catering-alan ammatillisina opettajina. Heillä ei ollut myöskään kokemusta S2-opiskelijoista aiemmin eikä S2-opetukseen ollut heillä koulutusta. Pseudonyymi Hannes työskenteli rakennusalan ammatillisena opettajana eikä hänellä ollut aiempaa S2-opetuksen koulutusta tai kokemusta. Pseudonyymi Sepon urapolku oli ammattimiehestä autoalan opettajaksi. Hän oli ammattimiehen työssään kohdannut yksittäisiä muunkielisiä kollegoja ja opiskelijoita, mutta koulutusta ja kokemusta S2-opetuksesta ei ollut hänelläkään.

Aineistossa viitataan myös turvapaikanhakijoiden vastuukouluttajaan, joka on myös tutkimukseen osallistuja. Hän rajautui pois varsinaisesta aineistosta, mutta häneen viitataan aineistoesimerkeissä (46, 47) pseudonyymillä OPETTAJA.

5.3 Tutkimuksen kulku ja aineisto

Koska tutkimani ilmiö, turvapaikanhakijoiden opettaminen ammatillisessa kontekstissa, oli uusi ilmiö, oli tärkeää pyrkiä ymmärtämään opettamista kokonaisuutena. Oli siis selvää, että aineistonkeruuta olisi järkevintä tehdä toisiaan täydentävin menetelmin: havainnoimalla sekä

haastattelemalla. Tutkimusaineistoni koostuu havainnointimuistiinpanoihini perustuvasta noin 15-sivuisesta kenttäpäiväkirjasta sekä neljän opettajan yhteensä kuudesta haastattelusta.

Koska halusin nähdä opetuksen aidossa ympäristössään, aloitin aineistonkeruun havainnoimalla. Työläydestään huolimatta havainnointi tuottaa Tuomen ja Sarajärven (2009: 81) mukaan tilaisuuden nähdä asioita oikeissa yhteyksissään. Havainnointi onkin Grönforsin (2015) mukaan monipuolinen aineistonkeruumenetelmä, jonka avulla tutkittava asia voidaan hahmottaa todellisessa kontekstissään. Se tuo myös syvyyttä haastatteluun kuvailemalla käyttäytymistä, joka voi olla ristiriitaistakin haastattelun tuottaman tiedon kanssa. (mt. 149–151; Tuomi & Sarajärvi 2009: 81.) Varsinkin tutkimuskohteen ollessa outo havainnointi on myös tärkeä osa haastatteluun valmistautumista (Aarnos 2015: 166–167). Toisaalta pelkkänä aineistonkeruumenetelmänä havainnointi olisi hutera, sillä se on subjektiivisuudessaan valikoivaa eikä siksi anna koko kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Havainnoinnilla ei myöskään pääse puretumaan toiminnan syihin samalla tavoin kuin haastattelulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 81.) Havainnointi ja haastattelut toimivat aineistossani toisiaan tukevinä ja täydentävinä aineistonkeruumenetelminä.

Kenttäpäiväkirja perustuu havaintojeni perusteella kirjattuihin muistiinpanoihin, joita tein seurattessani opetusta. Kirjoitin huomiota herättäneitä asioita käsin ylös ja siirsin ne jälkeenpäin mahdollisimman pian päiväkirjatiedostoon tietokoneelle. Muistiinpanoja syntyi myös valokuvaamalla kännykkäkamerallani esimerkiksi opetusmateriaaleja tai opettajia opetustilanteessa. Muistiinpanojen teko on eräänlaista aineiston esianalyysia: kaikesta havaitusta valikoidaan tutkimuksen aihepiiriin joko suoraan tai mahdollisesti kuuluvaa tarkoituksenmukaisuusperiaatteella (Grönfors 2015: 157).

Seurasin opetusta kaikkiaan noin 25 tuntia, jotka jakautuivat 13 päivälle tasaisesti koko koulutusjaksolle. S2-opetuksessa olin mukana kaikkiaan kolmena päivänä yhteensä noin kuusi tuntia. HRC-alalla vietin eniten aikaa: kuutena päivänä yhteensä noin 14 tuntia. Osallistuin kaksi kertaa autoalan sekä rakennusalan opetustunneille kun taas käytännön syistä metallialan tunneille en päässyt osallistumaan.

Haastattelut toteutettiin kahdessa vaiheessa. Kenttäpäiväkirjasta löytyvät koulutuksen alkupuolella tekemäni tallentamattomat pilottihaastattelut Vilmalle ja Annelle. Tavoitteena oli testata haastattelukysymyksiä sekä tunnustella heidän kokemuksiaan ja verrata niitä havaintoihini (ks. Mietola 2007). Tallennetuissa teemahaastatteluissa koulutuksen alkupuolella pyrin saamaan tietoa Vilman ja Hanneksen kokemuksista ennalta määrittelemistäni teemoista. Vilman haastattelussa pureuduimme myös äidinkielen opettajan ja S2-opettajan tehtävien erilai-

suuteen sekä siihen, miten Vilma opetti suomea toisena kielenä. Vilman haastattelun kesto oli noin 50 minuuttia ja Hanneksen noin 30 minuuttia.

Koulutuksen loppuvaiheessa tutkimusintressini oli suomen kielen opettamisen integroiminen osaksi ammattiaineiden opettamista. Koulutuksesta kertyneitä kokemuksia oli mielekästä tutkia tässä vaiheessa: opettajat pystyivät kokemuksensa perusteella jäsentämään paremmin omaa opetustaan ja ratkaisujaan. Haastattelin kaikki samat neljä ammatillisen alan opettajaa, joiden opetusta myös olin havainnoinut: Annen, Susannan, Sepon sekä Hanneksen. Teemahaastattelut tallennettiin ja ne kestivät noin 40 minuuttia jokainen.

Aineistonkeruu päätyttyä aloin käsitellä aineistoani: koodasin kenttäpäiväkirjan ja litte-roin haastattelut karkeasti. Seuraavaksi teemoittelin haastattelut tutkimuskysymysten ohjaamina. Toukokuussa 2017 esittelin tutkimustulokset osallistujille ja kuuntelin heidän näkemyksiään esille nostamistani asioista. Koin tärkeäksi kuulla myös heidän näkökulmansa, sillä se antaa vahvistusta etnografisten tutkimustulosten validiteetille. Pitkänen-Huhdan (2011: 95) mukaan tällainen toiminta mahdollistaa eemisen ja eettisen näkökulman kohtaamista, eli tutkittavan ilmiön ymmärtämistä yhteisön jäsenten sekä yhteisön ulkopuolisen tutkijan näkökulmista.

Havainnollistan tutkimusvaiheitani sekä aineistonkeruuta kuviossa 3. Tutkimusvaiheet on merkitty ajallisesti viikoiksi tutkimuseettisistä syistä. Viikot on numeroitu juoksevasti ja ne merkitsevät aikaa, jonka vietin kentällä. Kentällä vietettyjen viikkojen 1–13 sekä 14–17 välillä on kulunut todellisuudessa aikaa noin seitsemän viikkoa.

Kuvio 3. Tutkimusvaiheet sekä aineiston keruu ja aineistot.



Kuviosta 3 selviää, että tutkimuksen toteutus oli polveileva ja laadulliselle tutkimukselle tyypillinen: tutkimusvaiheet nivoutuivat toisiinsa, eikä niiden ajallinen sijoittaminen ollut täysin yksioikoista (ks. Eskola & Suoranta 2008). Toisaalta tutkimuksen edetessä analyysin tuottamat ilmiöt eivät myöskään löytäneet yksioikoista selitystä, vaan pikemminkin näkökulmat laajenivat ja ilmiöiden tarkasteluun löytyi useampia vaihtoehtoja. Tutkimusprosessia kuvaa hyvin Blommaertin ja Jien (2010) metafora etnografisesta tutkimuksesta: aseta pöydälle colatölkki ja ala kuvailla sitä. Kierrä pöytää ja katso tölkkiä aina uudesta näkökulmasta. Tölkki pysyy samana, mutta kuvauksesi on aina hiukan erilainen: näet tölkistä aina eri puolen. Samoin on tutkimuskohteesi laita: ei ole vain yhtä selvärajaista totuutta, vaan on monta eri näkökulmaa, jotka auttavat meitä ymmärtämään sen kompleksisuutta ja monitahoisuutta. (mt. 64).

5.4 Etnografinen lähestymistapa

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja sen lähestymistapa on etnografinen.

Laadullisessa tutkimukselle tyypillistä on osallistuvuus eli tutkittavien näkökulman tutkiminen. Laadullisen tutkimuksen aineistot ovat usein tekstejä ja otanta on harkinnanvarainen. Analyysi on usein aineistolähtöistä ja sille ominaista on hypoteesittomuus. Tutkijan asema on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen. Tutkimuksen objektiivisuus tulee siitä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa. (Eskola & Suoranta 2008: 13–22.)

Etnografinen tutkimus tuottaa tietoa yhteisöistä ja kulttuureista selittämällä niiden toiminnan konteksteja ja pyrkimällä tunnistamaan kulttuurin merkitysrakenteita (Pole & Morrison 2003). Tutkija tutustuu itse tutkimuskohteeseensa luonnollisessa tutkimusympäristössä vuoroin osallistumalla ja kokemalla, vuoroin etäännyttämällä ja analysoimalla. (Lappalainen 2007: 9–11.) Työskentelytapani oli juuri tällainen: tutkimusympäristöni oli luonnollinen kouluympäristö, johon menin mukaan manipuloimatta olosuhteita. Havainnoidessani tutkimuskohdettani eli opettajia eläydyin heidän toimintaansa. Osallistuin myös toimintaan spontaanisti esimerkiksi keskustelemalla opetustilanteissa sekä auttamalla opiskelijoita. Havainnointini oli siis näiltä osin osallistuvaa (ks. Grönfors 2015: 152). Havainnointikertojen jälkeen kirjoitin kenttäpäiväkirjaan kirjatut muistiinpanot puhtaaksi mahdollisimman pian. Kirjasin myös omia ajatuksiani ja kokemuksiani, jotka olin ympäristön toimintaan osallistumisen myötä saanut. Näin pyrin etääntymään tutkimusympäristöstäni ja analysoimaan aineistoani. Huomasin,

että myös haastattelutilanteissa osallistumiseni oli vahvempaa, sillä eläydyin ja osallistuin kokemuksen muisteluun ja jäsentelyyn haastateltavieni kanssa. Mietola (2007: 153) huomauttaa, että etnografisessa haastattelussa tutkijan ja haastateltavien vuorovaikutus on merkittävässä roolissa aineiston kannalta, sillä haastatteluvastaukset rakentuvat tutkijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa. Toteutin haastatteluja myös koulutusvaiheen lopussa aktiivisen kenttävaiheen jo päätyttyä. Tällöinkään haastatellut ulkopuolisena, vaan kokemukseni ja muistoni olivat jälleen läsnä haastattelutilanteessa. Vaikka annoin haastateltavien olla enemmän äänessä, saatoin omia henkilökohtaisia havaintojani ja kokemuksiani ääneen muistellen esittää haastateltaville tarkentavia kysymyksiä ja rakentaa yhteistä ymmärrystä asioiden kulusta. Toisaalta aineistoanalyysikin syntyi osin näihin omiin kokemuksiini peilaten. Lappalaisen (2007: 11) mukaan osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen merkitys ovatkin keskeisiä läpi tutkimusprosessin.

Koska tutkimusympäristönä oli ammattiopisto, voi tutkimuksessa nähdä piirteitä myös kouluetnografiasta. Sille tyypillisiä piirteitä ovat kiinnostus eroihin ja eriarvoisuuteen, koulutuksen ja yhteiskunnan kehitykseen kohdistuva kontekstuaalisuus, vertailu sekä metodologisen keskustelun ja eettisen pohdinnan korostuminen (Lahelma & Gordon 2007: 28–38). Tässä tutkimuksessa kouluetnografiasta painottuu kiinnostus eroihin ja eriarvoisuuteen, joka perinteisesti on kohdistunut sukupuolten välisten erojen tutkimiseen (ks. Lahelma & Gordon 2007: 28–29). Tässä tutkimuksessa eriarvoisuus ilmenee opettajien ja opiskelijoiden erilaisessa ja eriarvoisessa kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa asemassa: opettajat olivat suomalaisia vakiintuneissa työsuhteissa työskenteleviä koulutettuja opettajia, kun taas opiskelijat olivat Suomessa vastaanottokeskuksissa asuvia, oleskelulupaprosessia läpikäyviä turvapaikanhakijoita Lähi-idästä.

Aineistonkeruun alkuun liittyi myös kollektiivinen etnografia, jossa tutkijat menevät yhdessä kentälle ja täydentävät toistensa havaintoja (Paloniemi & Collin 2010: 204–207; ks. myös Collin ym. 2007). Aineistonkeruu alkoi osana suomen kielen syventävien opintojen projektikurssia, jossa tutkittiin turvapaikanhakijoiden opettajia ja ohjaajia Jyväskylän yliopiston JAKOON! -yhteistyöhankkeessa. Muut opiskelijat keräsivät aineistoa vastaanottokeskuksissa, kun taas minä keräsin aineistoa ammattiopistossa yksin. Kurssin yhteisissä tapaamisissa keskustelimme ja vertailimme kuitenkin havaintojamme keskenämme. Havaintoihini ja tulkintoihini vaikuttivat nämä yhteiset keskustelut: niistä nousi esiin sekä eroavaisuuksia että yhtäläisyyksiä, jotka suuntasivat tutkimustyötäni. Esimerkiksi epävarmuuden sietämisen tutkimisessa hyödynsin muiden kurssilaisten tekemiä aineistoja vertailemalla heidän havaintojaan omiini. Toisaalta oma aineistoni oli myös muiden opiskelijoiden käytettävissä.

5.5 Tutkijapositio: osaksi aineistoa

Tutkimusympäristö oli sama ammattiopisto, jossa työskentelin tuntiopettajana muutaman vuoden kokemuksella. Osa tutkimuksen osallistujista oli minulle tuttuja aiemmasta yhteisestä työhistoriasta, mutta kaikkia en tuntenut kuin kasvoilta ennestään. Joka tapauksessa kollegan asemani vaikutti tutkimusasetelmaan. Toisaalta ollessani valmiiksi tuttu tutkimusympäristössäni minut saatettiin kokea myös luotettavana. Tämän päättelin osallistujien avoimuudesta ja rehellisyyden tunnusta. Koin heidän kohtelevan minua asiantuntijana, koska opiskelin alaa, mutta tuodessani omia ajatuksiani ja ihmettelyn aiheita esille suhde muuttui enemmän kollegamaiseksi. Myös Virtanen (2017: 63–64) raportoi samantyyppisestä etnografisesta kenttätyöstä, jossa tutkija päätyy osallistumaan tutkimusympäristönsä toimintaan enemmän kuin oli itse etukäteen suunnitellut – ehkä osin S2-opettajan ammattinsa luomien odotusten vuoksi.

Toisaalta ympäristön tuttuus myös rajoittaa tutkimista: havainnointikykyäni oli ehkä jo valmiiksi suuntautunut niin, etten osannut havaita ympäristöstäni kaikkea tutkimuksen kannalta relevanttia. Oletukset ja itsestäänselvyksinä pitämäni asiat saattoivat siis jäädä problematisoimatta. Toisaalta miellyttämisen halu kollegan kanssa saattoi vaikuttaa molemmin suuntaisesti: osallistujat saattoivat kollegiaalisen suhteemme takia antaa minulle erilaisia vastauksia kuin olisivat antaneet ulkopuoliselle, ja minä taas saatoin tulkita heidän toimintaansa eri tavoin kuin itselleni vieraiden ihmisten toimintaa. Mietolan (2007) mukaan haastateltava tuottaa haastattelutilanteessa erilaista puhetta kuin spontaanisti: haastattelupuhe syntyy tiedostamisesta, että puhe tallennetaan, ja haastateltava asettuu ikään kuin asiantuntijan rooliin. Tämä näkyy Mietolan (2007: 158) kokemuksen mukaan varsinkin opettajissa. Luonnollisesta kerronnasta eroavaa haastattelupuhetta voidaan kuitenkin pitää myös tutkimuksen resurssina: haastattelupuhe on erityistä minäkerrontaa, jossa itse ja muut tuotetaan esiin tietyissä narratiiveissa ja tietynlaisina moraalisisina toimijoina. Haastattelun aikana on myös mahdollista pohtia ja rakentaa syvemmin näkemyksiään, mille arjessa ei välttämättä ole aikaa. (mt. 106–161.)

Etnografinen tutkimusprosessi ja etnografiset tutkimustulokset ovat siis erottamattomassa yhteydessä tutkijan subjektiivisiin lähtökohtiin; tämä on sekä tutkimustavan edellytys että rajoite (Pole & Morrison 2003: 129–130). Subjektiivisuus auttaa ymmärtämään tutkittavaa sosiaalista todellisuutta, mutta tutkijan on pyrittävä havaintojensa tuottaman tiedon todenperäisyyteen reflektiivisyydellä (mt. 129–131; myös Blommaert & Jie 2010).

Havainnointiini yhdistyi hyvin luontevasti myös ryhmän toimintaan osallistuminen. Ryhmän opiskelijat ottivat minuun aktiivisesti kontaktia, ja opettajat kohtelivat minua oman

tuntemukseni mukaan jopa enemmän kollegana kuin tutkijana. Osallistumisen aste vaihteli: joskus tein vain ulkopuolisena tarkkailijana havaintoja, toisinaan osallistuin esimerkiksi avustajan roolissa ryhmän toimintaan. Opettajien toiveesta toteutin myös itse pieniä kielen opetus-tuokioita pienryhmälle muutaman kerran. Tällä kohtaa tutkimusmenetelmä lähestyi toiminta-tutkimusta, jossa tutkija toimii aktiivisesti ja vaikuttaa asioiden kulkuun (Tuomi & Sarajärvi 2009: 82).

Grönforsin (2015: 152) mukaan osallistuminen havainnoinnin apuvälineenä mahdollistaa esimerkiksi tunteiden hyödyntämisen joidenkin asioiden tai ilmiöiden tarkastelussa. Omat tuntemukset toimivatkin tärkeinä antureina hahmotellessani opettajien kokemuksia. Ilman edes vähäistä omakohtaista kokemusta turvapaikanhakijoiden opettamisesta tai keskustelusta heidän kanssaan olisin tuskin ymmärtänyt opettajien kuvauksia heidän kokemuksistaan, enkä ehkä olisi osannut kysyäkään heiltä kaikkea mitä kysyin. Tuomen ja Sarajärven (2009: 82) mukaan sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ovatkin oleellinen osa tiedonhankintaa osallistuvassa havainnoinnissa.

Kirjoitin kenttäpäiväkirjaan myös lukuja omista pohdinnoistani ja kokemuksistani. Esimerkiksi kerta, jolloin päädyin opettamaan pienryhmää yksin, osoittautui merkittäväksi oman ymmärrykseni kannalta. Hahmotin kokemukseni kautta paremmin opettajien kertomia ajatuksia haastatteluissa ja osasin kysyä heiltä tarvittaessa tarkemmin: minusta tuntui tältä, kerro millaisia tuntemuksia sinulla oli?

5.6 Aineiston analyysi

5.6.1 Ensimmäinen tutkimuskysymys ja sisällönanalyysi

Havainnointiaineistoni oli laaja ja polveileva: 11-sivuinen konekirjoitettu kenttäpäiväkirja sisältää kuvauksia havaitsemastani toiminnasta, omia pohdintoja, keskustelurunkoja tutkittavien kanssa sekä huomiotani herättäneitä irrallisiakin yksityiskohtia ympäristöstäni. Näiden lisäksi haastatteluaineistoa on kerätty yhteensä viideltä opettajalta osa kaksi kertaa haastateltuna. Pilottihaastattelut mukaan lukien on haastatteluja on kaikkiaan kahdeksan kappaletta kestoltaan noin 40–60 minuuttia. Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti dataa kertyi monipuolisesti ja melko runsaasti – ja sen jäsentämiseksi käytin useampia analyysimenetelmiä,

kuten etnografiassa usein tehdään (ks. Blommaert & Jie 2010 : 63–70). Analyysissä aineistoa ei analysoitu täysin tasaisesti, vaan tutkimuskysymysten täsmennyttyä analyysi fokusoi vain osaan aineistoa jättäen samalla jotakin vähemmälle huomiolle, lopulta kokonaan tutkimuksen ulkopuolellekin. Laadullisen tutkimuksen analyysissä ei olekaan yleensä tavoitteena kuvata aineistoa mahdollisimman tasapuolisesti, vaan tutkimusotteelle mielekkäämpää on usein tarttua mielenkiintoisimpiin kohtiin (Eskola 2010: 193; Moilanen & Räihä 2010: 55). Tuomen ja Sarajärven (2009: 85) mukaan laadullinen tutkimus ei pyri yleistykseen, vaan sen tavoitteena on antaa teoreettinen ja mielekäs tulkinta tutkittavalle ilmiölle.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoin sisällönanalyysillä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009) havaintoaineistosta sekä opettajien haastatteluista. Kenttäpäiväkirjan teksti jäsenyi uudelleen analysoidessani sisältöä teemoittelulla, jonka avulla aineistosta etsitään antoisuusperusteella tulkintoja tutkittavalle ilmiölle. Tutkija lähtee siis liikkeelle tyypillisimmästä ja kiintoisimmasta esimerkistä ja rakentaa tämän ympärille muut samasta teemasta kertovat aiheet (Tuomi & Sarajärvi 2009: 85; Eskola 2010: 191–194).

Teemoittelua ohjasivat tutkimuskysymykseni. Koodasin aineiston tutkimusintressejäni tukevien teemojen mukaan, mikä toimi Tuomen ja Sarajärven (2009: 92–93) mukaan osoitteistona aineistooni. Tarkastellessani, miten opettajat opettivat kieltä, aineisto järjestyi seuraaviin mm. seuraaviin teemoihin: kielen ja ammattitaidon integrointi, havainnollistaminen, sana ja kuva, sana ja toiminta, kirjoitettu kieli, mediaisuus, oppijan tarpeet, opettajan kokemukset, virheisiin puuttuminen, kielestä tai kulttuurista keskusteleminen.

Teemoittelu toisaalta alkoi ohjata myös havainnointiani aineistonkeruun jatkuessa: sen loppuvaiheissa kiinnitin tietoisesti huomiota tutkimuskysymysteni ohjaamana ja suljin muistiinpanoistani pois tai kiinnitin vähemmän huomiota sellaisiin havaintoihin ja ajatuksiin, jotka tiesin rajaavani pois tutkielmasta. Tuomi ja Sarajärvi (2009: 92) huomauttavatkin, että aineistosta voi löytyä teemoitteluvaiheessa useita kiinnostavia asioita, mutta tutkija toimii omien rajauksiensa puitteissa.

Havainnointiaineiston analyysissä oli mukana myös tyypittelyä, jossa aineistosta etsitään mahdollisimman tyypillisiä esimerkkejä, joiden avulla yleistetään ja tiivistetään aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93–94). Tyypittelyä olen käyttänyt erityisesti luvussa 6.3, jossa esittelen aineiston tyypillisimmät esimerkit oppijan toimijuutta vahvistavasta opetuksesta.

5.6.2 Toinen tutkimuskysymys ja narratiivinen analyysi

Saadakseni tutkittua toisen tutkimusintressini eli opettajien kielentämät turvapaikanhakijoiden opettamisen vaikutukset heidän omassa opettajuudessaan käytin narratiivista analyysia. Narratiivinen analyysi soveltuu identiteetin tutkimukseen: se tulkitsee identiteettiä dynaamisena, osittaisena ja kontekstisidonnaisena mutta koherenssiin ja juonellisuuteen pyrkivänä ilmiönä, jota yksilö luo tulkitsemalla olemassa olevia kulttuurisia kertomuksia ja näiden pohjalta luo uusia, yksilöllisiä kertomuksia (Pöyhönen 2004: 142–143).

Narratiivisen analyysin tarkoitus on tuoda aineistosta keskeisiä teemoja esiin tuottamalla uusia kertomuksia aineiston kertomuksista (Heikkinen 2010: 149). Oikeastaan narratiivinen ote sääтели koko tutkimuskysymystäni: en tutkinut suoranaisesti uuden opetustilanteen vaikutuksia opettajuuteen, vaan opettajien kokemuksia siitä. Vielä tarkemmin tutkin opettajien kertomuksia, kokemusten kielentämistä. Blommaert ja Jie (2010) nimeävät etnografisen aineiston narratiivisen analyysin etnopoettiseksi narratiiviseksi analyysiksi (*ethnopoetic narrative analysis*). Se perustuu ajatukseen, että kerrottu kieli pyrkii olemaan koherentti ja että kielen käyttäminen perustuu aina valintoihin. Tutkija koettaa näiden valintojen läpi löytää sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä. (mt. 67–72.)

Aineiston narratiivit olivat pieniä tarinoita (*small stories*), eli pieniä hypoteettisia tarinoita sijoittuen menneeseen, nykyhetkeen tai tulevaan (Georgakopoulou 2013). Analyysin kohteena ei siis ollut määrällisesti suuria määriä tekstiä, vaan tarkastelin opettajuuksien rakentumista haastattelutallenteista hyödyntäen myös tutkijapositioni tuomaa omaa kokemusta. Siinä missä sisällönanalyysilla aineistoa jaetaan luokkiin, narratiivinen analyysi pyrkii ennemminkin synteisiin (mt. 150). Polkinghornen (1995: 12–15) mukaan analyysistä voidaan erottaa narratiivien analyysi, joka teemoittelee aineiston, sekä narratiivinen analyysi, joka yhdistelee narratiivit uudeksi synteeksiksi. Ajassa etenevän, eheän ja juonellisen tarinan analyysi soveltui hyvin tutkimuskysymykseeni, jolla halusin selvittää opettajien oppimiskäsityksien sekä ammatillisen identiteetin muutoksia heidän itsensä kertomana. Narratiivisella analyysillä pääsin käsiksi tutkittavien asioille antamiin merkityksiin. Barkhuizenin (2015: 97–98; 103) mukaan narratiivista analyysia onkin sovellettu tutkimuksiin, joissa on selvitetty toisen kielen opettajien ammatillista kehittymistä ja kognitioita, kuten uskomuksia ja tunteita.

Narratiivinen analyysi ei tuota luotettavinta mahdollista tietoa, jos sitä tarkastellaan todellisuuden kuvaamisen valossa (ks. Heikkinen 2010: 153). Tutkijan tekemät tulkinnat ovat subjektiivisia, ja hän voi myös nähdä syy-seuraussuhteita siellä, missä niitä ei todellisuudessa ole. Toisaalta merkityksiä ei voikaan tutkia irrallisina tulkintoina, vaan merkitykset syntyvät

juuri asioiden suhteista toisiinsa (Moilanen & Rähä 2010: 46–47). Narratiivisen analyysin taustalla onkin erilainen tietämisen tapa kuin paradigmaattinen, täsmällinen ja looginen, tietämisen tapa (ks. Heikkinen 2010).

Narratiivisen analyysin ei ole tarkoitus pyrkiä liian eheään tarinaan, vaan ristiriitaisuus ja epätäydelliset tarinat ovat jopa tavoiteltavia (Hänninen 2010: 175). Koetin pitää tämän mielessäni analyysia tehdessä, kun paikoin toivoin näkeväni syy–seuraussuhteita siellä, missä niitä ei kuitenkaan voinut aineiston perusteella todeta olevan. Omakohtaiset opetuskokemukseni tekivät tutkimani ilmiön mahdolliseksi tutkia, mutta paikoin huomasin taipumusta yleistää omia kokemuksia muiden kokemuksiksi. Narratiivisella analyysilla tavoitin kokonaisuuksia, joita en sisällönanalyysilla olisi voinut tuottaa: tavoitteenani oli rakentaa kokonaiskuva, jolloin kaikki sisältö ei painottunut samalla tavoin. Keskeisempää kuin kuvata asiat mahdollisimmat tarkasti oli löytää asioiden suhteet toisiinsa. Narratiivisen analyysin tavoite onkin rakentaa uskottava tarina, johon lukija pystyy oman elämismaailmansa kautta eläytymään (ks. Heikkinen 2010). Heikkisen (2010: 153–155) mukaan narratiivinen analyysi tuottaa parhaimmillaan uutta tietoa niin, että sen valossa lukijalle avautuu uusi ymmärrys maailmasta.

5.7 Tutkimuksen etiikka

Ennen tutkimuksen aloittamista hankittiin asianmukaiset tutkimusluvut kaikilta tutkimukseen osallistujilta. Organisaatiotason tutkimuslupa pyydettiin JAKOON! -hankkeen mukaisella asiakirjalla. Tutkimukseen osallistuvat opettajat täyttivät tutkimuslupa-asiakirjan, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä aineistonkeruutavat sekä sen käsittely ja taltiointi. Osallistujilla oli oikeus rajata halutessaan jokin aineistonkeruumenetelmä, esimerkiksi valokuvaaminen, pois, sekä heillä oli tieto mahdollisuudesta jättäytyä syytä ilmoittamatta pois tutkimuksesta. Syyskuussa mukaan lähteneet opettajat (pseudonyymit Vilma, Hannes ja Anne) täyttivät Jyväskylän yliopiston JAKOON! -hankkeen yhteisen tutkimuslupa-asiakirjan. Joulukuussa aineistonkeruuni laajennuttua mukaan tulleet opettajat (pseudonyymit Susanna ja Seppo) täyttivät itse muotoilemani tutkimuslupa-asiakirjan, joka erosi aineiston taltiointitavaltaan aikaisemmasta luvasta.

Kerätty aineisto anonymisoitiin ja tallennettiin suljetusti. JAKOON! -hankkeen myötä kerätty aineisto taltioitiin Jyväskylän yliopistoon suljetun salasanojen taakse jäävään sähköi-

seen arkistoon. Hankkeen jälkeen keräämäni aineisto jäi vain itseni taltioitavaksi ja käytön jälkeen tuhottavaksi.

Aineiston sisältämiä tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti. Narratiivisessa tutkimuksessa on huomioitava, että tarinan kertoja voi anonymiiksi tekemisen jälkeenkin jäädä jonkun tunnistettavaksi (Hänninen 2010: 174). Koska tämän tutkimuksen osallistujat tiesivät toisensa, he voivat tunnistaa toisensa aineistosta ilmaistujen ominaisuuksien kautta. Toisaalta aineistosta rakentamani opettajuudet eivät henkilöityneet pysyviksi ominaisuuksiksi: ennemminkin ne olivat esiin nousseita piirteitä opettajan ammatillisesta identiteetistä, joka rakentuu ja ilmenee jokaisella eri tavoin olematta pysyvä ominaisuus (ks. Pöyhönen 2004: 150). Tässä tutkimuksessa kontekstina oli turvapaikanhakijoiden opettaminen ja työkokemuksen myötä ilmenneet opettajuudet. Opettajuudet voivat siis muuttua, vahvistua, heikentyä tai mahdollisesti jopa kadota jossakin muussa kontekstissa.

Turvapaikanhakijaopiskelijat eivät olleet osana tutkimustani. Näin ollen en kerännyt heiltä mitään aineistoa enkä raportoi mitään heihin tai heidän toimintaansa liittyvää, mitä minulla mahdollisesti on hallussani. Siten tutkimuslupia heiltä ei tarvinnut pyytää. Toki selitin heille kentällä ollessani roolini tutkijana, joka tutkii heidän opettajiaan.

6 KIELEN JA AMMATILLISEN OPETUKSEN INTEGRAATIO

6.1 Näkyväksi tekevä kielenopetus

6.1.1 Näkyvä sana

Ammatillisten opettajien päätavoite oli opettaa turvapaikanhakijoiden koulutuksessa ammatillisia sisältöjä, jolloin kieli oli välineellisessä roolissa. Opetuksellisen viestin saattaminen kielen avulla oppijoille ymmärrettävästi oli haaste, joka piti jollain tapaa ylittää. Seuraava Hannesin esimerkki havainnollistaa tätä haastetta.

(1)

T: Minkälaisia haasteita suomen kielen taito tuo tähän ammatilliseen opetukseen?

HANNES: Se tuo koko ajan haasteita. Se että osaa kertoa oikein, mitä ollaan tekemässä. Koko ajan pitää varmistaa, että viesti menee ymmärretyksi perille. Siitä ei voi aina olla varma, vaikka varmistaakin. Ja välillä käykin niin, ettei se ole mennyt perille. Se on niinku suurin haaste näissä ammatillisissa opinnoissa.

Hannes kuvaa ymmärtämisen varmistelua ammatillisten aineiden suurimmaksi haasteeksi. Opetuksessa piti edetä jatkuvasti varmistellen, että opettaja tuli ymmärretyksi. Joskus Hoppettajan viestiä ei ymmärretty, vaikka opettaja niin luulikin. Tähän haasteeseen opettajat kehittivät kielen havainnollistamiseksi erilaisia keinoja. Opetuskieli tehtiin toisin sanoen jollakin tapaa näkyväksi. Varsin luontevasti opettajat näyttivät löytävän konkretian ja käsitteellisen kielen välisen yhteyden ymmärryksen edistämiseksi:

(2)

SUSANNA: Ja syksyllä justiin niin aikasemmin en oo tän tyyppisten ryhmien kanssa ollut niin paljon tekemisissä, ihan satunnaisia päiviä, syksyllä paljon se materiaali oli sitä et ihan kuvitetut et jos me tehtiin ohukaisia niin mä valmistelin päivän siihen et mulla oli ohjeet et missä oli lettupannun kuva ja vispilä ja maito ja kananmunat ja kaikki, et se alko ihan yksittäisten sanojen opettelulla. Ja sana oli kirjoitettu siihen viereen joo.

T: Ja sää ite teit nää kaikki?

SUSANNA: Ite tein eikä se loppupeleissä tuntunu niin hirveän rankalta miten mä sitä alun perin ajattelin, koska eihän voi niitä asioita ihan hirveästi ottaa päivän aikana, esille, että loppupeleissä aika pienellä sit kumminkin meni. Meni, että kun tota niin oppi sen ymmärtään että sen reseptin purki kuvaks. Mut toisaalta mä oon tehnyt sitten taas esimerkiksi aspergeropiskelijoiden kanssa töitä kotsan tunnilla niin hyvin samantyyppistä purkamista kuviks oli, et

ei se nyt sinänsä mitään ihmeellistä ollut. Niin, niin että sen pienen ohjeen suurentaa ja laittaa kuvat avuks niin sillä pärjättiin. Ja sitä kautta lähetettiin sit syksyllä, syksyllä sit liikkeelle.

Susanna kertoo oppineensa, että ruokareseptin ymmärtämistä auttoi, kun *reseptin purki kuvaksi*. Hän liitti kielellisen aineksen ympärille sanojen merkitystä vastaavia kuvia, ja hän kertoo käyttäneensä samantyyppistä tapaa myös aiemmin työhistoriassaan erityisoppilaiden parissa.

Samantyyppistä kuvitusta opetuksessaan käytti myös Hannes. Esimerkistä (3) ilmenee, että opetuksen aikana vaihdettiin tarpeen tullen tiloja rakennustyöhallin ja luokan välillä. Luokassa käytyä opetustapahtumaa Hannes kuvaa termillä *täsmäopetus*. Tällöin hän keskeytti toiminnan rakennustyöhallissa ja vei opiskelijat luokkaan opiskelemaan toimintaan liittyvää kielellistä puolta. Uuden sanan opettamisessa hän käytti havainnollistamista: puhuttu sana kirjoitettiin näkyviin ja sille haettiin vastaava kuva, jotka Hannes kokosi yhteen *viuhkaksi*.

(3)

T: No miten sä opetat suomen kieltä? Nyt näille tässä, miten he oppii sulta suomen kieltä?

HANNES: No varmaan... (miettii) ... No pelkästään jo siinä et kaikki asiat puhutaan suomeksi. Kaikki materiaali, työkalut opitaan suomen kielellä. Sitten no näissäkin oli alkuun enemmän sitä että kun tuolla työsalissa tuli paljon uusia termejä niin sitten tultiin aina välillä istuun luokkaan ja termit katsottiin kuvista ja tehtiin sellasta viuhkaa, missä tuli...

T: Vuorottelitte siis työtä ja?

HANNES: Joo. Tultiin niinku tänne luokkaan täsmäopiskeleen. (...) Sitte mä tein samalla kun ne opetteli niin sellasta viuhkaa sanasta ja kuvista. Nyt se on tässä edetessä jääny vähemmälle se, tietysti kun termit käy tutuksi. Sitten jos mentäs eteenpäin niin tulis taas tarvetta sille. (...)

S2-opettaja Vilma näytti kenttäpäiväkirjaan merkittyjen havaintojeni perusteella niin ikään käyttävän luontevasti kirjoitettua sanaa sekä havainnollistavaa kuvaa puhutun kielen rinnalla opetuksessaan. Taululle kirjoitettiin ydinsanastoa käsitellyn teeman ympäriltä – Vilma siis poimi ammatinopettajan opetuspuheesta tärkeinä pitämiään sanoja ja tuotti ne kirjalliseen ja näkyvään muotoon liitutaululle tai vastaavalle taululle. Vilma kirjoitti taululle keskeisiä sanoja sekä sellaisia, joihin opiskelijat näyttivät tarttuvan. Varsin luontevasti esimerkiksi kalastusvälineiden kirjoitettu sanamuoto sai rinnalleen yksinkertaistetun kuvan havainnollistamiseksi ja muistinvirkistykseksi. Vilma ei ainoastaan kirjoittanut sanoja, vaan hän myös jäsenteli ja ryhmitteli niitä mahdollisuuksien mukaan. Hän käytti sanojen ja kuvien lisäksi sanojen suhteita osoittavia nuolia, alleviivauksia ja muita yksinkertaisia jäsentelytapoja.

Opetuksen havainnollistamisen apuna käytettiin opettajien mukaan luovasti myös saatavilla olevia medioita, joita Annen ja Susannan esimerkit (4) ja (5) ilmentävät.

(4)

ANNE: Katotaan kuvien kautta asioita. **Google** on ihmeellinen (nauraa). Kuvia, merkityksiä. Ja haetaan **konkreettisesti astioita, mittavälineitä, pakkauksia näkyville**, videoita olen käyttänyt paljon. Ruuan valmistukseen **videot** auttaa paljon, kun voi näyttää. (...) En samaan aikaan en puhu. Eli kerron ensin mistä on kyse ja kuvilla saatan havainnollistaa ja kysyä heiltä, onko kokemuksia. Sitten katsomme videon ja sen jälkeen on helpompi sitten keskustella. Tai kuvien jälkeen on helppo keskustella. **Et turha pitää pitkiä orientaatioita tai alustuksia aiheeseen ilman että havainnollistaa sitä** kuvalla taikka videolla tai jollakin konkreettisella esineellä, on se sitten raaka-ainepaketti tai jokin muu.

Anne kertoi kuvittavansa käyttämäänsä kieltä paitsi konkreettisten esineiden, myös internetistä löytyneiden kuvien ja videoiden avulla. Hän huomioi myös oppijoiden omat kokemukset aiheesta. Hän kertoi, että havainnollistamisen jälkeen keskustelu on helpompaa. Konkreettinen esimerkki näyttäisi siis helpottavan oppijoiden kielenkäyttöä sekä opetuskeskustelua.

Susanna (5) kertoi myös sähköisen median olevan merkittävä apuväline yhteisen agendan selvittämisessä niin opettajalle kuin oppijoillekin:

(5)

SUSANNA: No onneks meillä on kuitenkin tota **sähköstä mediaa kumminki apuvälineenä** tossa niin hyvin, et jos me nyt vaikka puhutaan jostain jauhelihasta ja sille ei heti löydy et mitä se on, niin keittiössä ku kumminkin se **kännykkä yleensä taskussa, niin sieltä on tosi helppo ottaa aina kuva ja sit ihmetellä**. Ja sitten jos sieltä tulee taas niinkun kerrankin me tehtiin muun muassa bolania ja mulle ei vihreä sipuli ihan heti auennu, mikä on vihreä sipuli ja veikasin purjot ja muut, ja sitten **opiskelija ite kaivo mulle sitte, illalla tuli kuva** et tämä on vihreä sipuli. Kevätsipuli löytyi sitten. Et et se on tosi helppo et pystytään käyttää näitä kuvia ja auttaa monessa tilanteessa. (...) Ja justiinsa ku ne on tehny oman kulttuurin ruokaa, raaka-aineet on tutut et riisit ja perunat, mutta se lopputulos on vähän muuta, **niin sitten he on näyttäny niinku videon** siitä että mitä on tulemassa. Heti on tullu itelleki käsitys et mitä lähetään tekemään. **Että puolin ja toisin auttaa videot**. Samalla tavalla ku meillä taas et jos me tehdään vaikka sitten pullaa että kun näytät videon siitä niin se on paljon helpompaa. Tai karjalanpiirakoiden teko esimerkiks et kun koitat käsin piirtää ja selittää niin videon näyttäminen auttaa. Et niitä onneks löytyy paljon sitten että.

Matkapuhelimista löytyneet videot ovat siis pelastaneet keittiössäkkin sellaisissa tilanteissa, joissa yhteinen kieli ei riitä ymmärryksen saavuttamiseen. Susannan esimerkistä (5) ilmenee, että myös opiskelijat käyttivät kuvia havainnollistaakseen opettajalle, mitä aikoivat tehdä, tai millaista raaka-ainetta olivat vailla. Tämä osoittaa, että oppijoilla oli toimijuutta, jolla he saavuttivat aktiivisesti tarvitsemaan kielellisiä resursseja eli affordansseja ympäristössään – tai toisin sanoen, rakensivat jäsenyyttään kieliyhteisössään. Affordanssien hyödyntäminen edellyttääkin Virtasen (2017: 33–36) mukaan toimijuutta. Oppilaskeskeisessä opetuskulttuurissa oppilas vaikuttaa opetustapahtumaan aktiivisesti, on siis osallinen, ja toimijuus on osallistumisen myötä kertyvää kykyä toimia ympäristössään (mt. 78).

Paitsi kielellisessä opetuksessa, sähköinen media oli siis tärkeä havainnollistamisväline myös ammatillisessa taito-opetuksessa. Aineistossa esitelty median käyttö näyttää noudattavan monimediaisuuden pedagogiikan lähtökohtaa, jonka ajatus oppimisesta perustuu moninaiseen vuorovaikutukseen ympäristön, oppisisällön ja muiden oppijoiden kanssa (Taalas 2005). Luukka ym (2008: 25) lisäävät, että monimediaisessa pedagogiikassa huomioidaan se, että oppimista voi tapahtua myös koulun ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa, mikä myös näkyy aineistoesimerkistä. Video kännykästä keittiöopetuksessa vaikkapa kesken pullanleipomisen edustaa informaalia oppimisympäristöä. Se näyttäisi Susannan mukaan toimivan kielen havainnollistajana paremmin kuin formaali kouluopetus – ja sitä suositaan saatavuudenkin vuoksi, koska *kumminkin se kännykkä on yleensä taskussa*.

Susannan esimerkistä (5) välittyy mielikuva, jossa opiskelijat käyttivät älypuhelimia luontevana osana oppimisprosessia hakiessaan tietoa ja selittäessään asioita opettajalle tilanteissa, joissa kieli ei riittänyt tuottamaan yhteistä ymmärrystä. Monimediainen oppimisympäristö vahvisti siis oppijan toimijuutta.

Myös kielen rakenteita opetettiin havainnollistamalla esimerkkien kautta. Vilma kertoo esimerkissä (6) imperfektin opettamisesta:

(6)

VILMA: **En opeta sanaa imperfekti. Opetan et aika niinku tuolla (osoittaa kädellään taakse) oli**, ja se et se on kuitenkin niin tärkeä kielessä et osaa puhua muutakin kuin preesensissä. Minä maalasin. Ja sitten **yrityn ottaa niitä tuttuja sanoja**, joita jo oli verbejä, ja sitten tehdään niistä. Mä suunnittelen tietysti ne tehtävät, tehdään näin, ja sit hyvin paljon oon yrittänyt ottaa siihen, **en sitä kielioppia, mutta esimerkkejä**. Esimerkkejä, mitä tein, kysymyksiä, eli tavallaan niinkun keskustelun avulla sen ja useamman kerran toistamisen. Et kyl mä opetin sen ii:n siellä, et useimmiten Suomessa on ii.

T: Niin se oli helppo näyttää.

VILMA: niin oli helppo näyttää tai tuoda esiin (--) sitten **se että kun sen on opettanut niin sitten seuraavalla tunnilla tulee jokin tehtävä** et mitä teit viikonloppuna, et täällä tulee se, mitä teit viikonloppuna, he kirjoittaa että käyn uimahallissa. Siis kävin.

Imperfektin opettamisen perusteena näyttää jälleen olevan käyttöpohjaisuus: Vilman mukaan on tärkeätä ilmaista muutenkin kuin preesensissä. Hän kertoo opettaneensa tuttujen verbien kautta imperfektin i-tunnuksen. Havaintoaineistossani näkyy merkintä, että imperfektin opettamisessa Vilma teki opiskelijoille kyselykierroksen, mitä he olivat tehneet syyslomalta, ja hän kirjoitti opiskelijoiden kertomia lauseita liitutaululle. Imperfekti alleviivattiin ja tunnus ympyröitiin. Opiskelijat kirjoittivat lauseet myös itselleen muistiin.

Kielen rakenteen opetus on siis perustunut arkisiin esimerkkeihin opiskelijoiden omasta elämästä, ja imperfektin tunnusta, opetettavaa asiaa, on tuotu ilmi näyttämällä ja toistamalla. Ensimmäinen ero on tuotu esiin puhutussa kielessä ja sitten opiskelijat ovat myös kirjoittaneet. Vuo-

rovaikutuksellisesta näkökulmasta Vilman opetustapa vaikutti opetuskeskustelun ja plenaariopetuksen välimuodolta (ks. Lehtimaja 2012: 33–35), sillä Vilma jakoi puheenvuoroja oppijoille keräten heidän tuottamiaan esimerkkejä taululle, mutta keskustelun topiikki ja kulku olivat opettajan säätelemiä.

6.1.2 Toiminnan sanoittaminen

S2-opettajan keskeisin tehtävä ammattialoilla näytti olevan keskustelu opiskelijoiden kanssa sekä uusien sanojen ja käsitteiden selventäminen. Koska Vilma ei opettanut ammattia, hän kertoi omaksuneensa tavan kiertää opiskelijoiden luona kielentämässä heidän tekemistään samalla, kun opiskelija opiskeli ammatillisia taitoja:

(7)

T: Kerrotko vielä vähän siitä kun sä kerroit miten sä opetat kieltä, mut mitä sit kun sä toimit vaikka siellä keittiöllä (--) toisen opettajan kanssa. **Sä puhuit mulle aikasemmin et kun opiskelija tekee töitä vaikka pilkkoo vihanneksia, niin sä meet sitten kysymän et mitä sinä teet.**

VILMA: Joo kyllä. **Siis juttelen heidän kanssa.** Ihan juttelen, tavallaan **sanotan** niitä asioita, **kertaan** jos (ANNE) on opettanu et tehdäänkö suikaleita vai paloja, kertaan mitä nämä ovat, ja sitten **ne yrittää niitä muistella** et suikaleet vai mitä ne oli ja **ehkä vähän apuna**, oon tiskanut siellä.

Vilma kielensi toimintaansa jutteluna, sanoittamisena, asioiden kertaamisena ja apuna olemisena myös toimintaan osallistumalla. Hänen toimintansa toi kielenoppimiseen tarvittavaa syötöstä. Oppija poimii pitkäkestoiseen muistiinsa kohdekielisestä puheesta sen osan, minkä ymmärtää ja mitä hän pystyy hyödyntämään – siis affordanssit (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 50; van Lier 2004: 598).

Vuorovaikutusjäsenyyksen mukaan Vilman työskentelymuoto oli opetuskeskustelua, jossa hän pyrki maksimoimaan oppijoiden osallistumisen vuorovaikutukseen (ks. Lehtimaja 2012: 35). Keskustelemalla opettaminen keskittyy suullisen kielitaidon vahvistamiseen, joka on Pyykön (2011) mukaan tulevaisuuden tarpeeseen vastaamista: se on aktiivisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön väline. Toisaalta suullisella kielitaidolla pyritään sujuvaan asioiden ilmaisemiseen, toisaalta tarvitaan myös taitoa herättää kiinnostusta ja luoda luottamuksellista ilmapiiriä (mt. 40–41).

Ammatinopettaja Seppo piti tärkeänä, ettei kielen opetus jää pelkäksi sanojen opettamiseksi. Hän kertoo pyrkineensä aina selittämään auton osasta uuden sanan lisäksi osan käyttö-tarkoituksen:

(8)

SEPPO: Se osa, **ei riitä että näille antaa suomenkielisen nimen**. Vaan se pitää saada niiden ymmärtämään mikä se on **tarkoitus**, mitä sillä tehdään tai miksi sitä korjataan. Mullon aina se et miksi miksi miksi.

Seppo havainnollistaa periaatettaan esimerkissä (9) kertoessaan pyörän laakerin vaihdosta, jolloin hän oli keskeyttänyt opiskelijoiden työskentelyn ja itse näyttämällä ja samalla selittämällä opetti, miten se tehdään oikein:

(9)

T: Onko joku esimerkki?

SEPPO: No puhutaan vaikka tommonen pyörän laakerin vaihto. Kyllähän ne on nähny pyörän laakereita. Mutta ne ajatteli että se on sillee sen säätö, et se laitetaan vaan niin että vedetään kunnolla kiinni ja se on siinä. **Niin silloin mun piti ottaa kesken oppitunnin tavallaan kesken työn, kaverit kasaan. Katottiin porukalla, ettei se mene näin tämä asia**. Eli että on erilaisia laakereita. Jotkut säädetään välislaakereissa, toisissa ne laitetaan tiettyyn momenttiin kiinni. Ja siinä otettiin, kun mä huomasin et nyt menee pieleen homma, niin otettiin porukka kasaan ja **minä näytin ja samalla kerroin sitä ja että miksi se tehdään näin. Ja siinä samalla tuli se laakerin nimi, mikä laakeri se on ja minkä takia se tehdään näin**.

T: Eli sanoit ja näytit.

SEPPO: Niin, sanoin ja näytin. **Ja seuraavan kerran se onnistu niiltä täysin**. Mun ei tarvinnut kun tarkistaa se työ. **Ja sit ne muisti sen laakerin nimenkin**. Se jäi kaikille yhdellä kertaa mieleen. Ettei tarvinnu enää seuraavana päivänä kuin kysyä etä mikäs laakeri se oli, niin kaikki ties.

T: **Eli ne oppi sen kielen ja työn samaan aikaan**.

SEPPO: **Niin sen, ja ne oppi tekeen sen työn oikein**.

Sepon opetustapa tuotti tulosta: työ opittiin tekemään oikein ja samalla laakerin nimi jäi jokaiselle muistiin. Kielen oppiminen työvaiheen aikana on esimerkki käyttöpohjaisesta kielenoppimisnäkökulmasta, jossa kielen oppiminen on jossain määrin myös kehollista toimintaa (ks. Mustonen 2015: 29; 38–39). Kielenoppimiseen liittyy siis olennaisesti sen konkreettinen käyttöyhteys, ja kielen kognitiivinen ulottuvuus koskettaa ihmiskehoa kokonaisvaltaisesti, ei vain symbolisena ajatteluna jossain aivojen alueella. Uuden termin oppimiseen liittyivät tässä siis jollain tapaa myös muut aistihavainnot opittavana olevasta asiasta: kuten miltä se tuntui ja näytti, ja olennaisesti se, miten se toimi. Sana opittiin suoraan käyttöyhteydessään: opettaja näytti, miten osa toimi autossa, ja miten se kiinnitettiin. Ensin seurattiin opettajan esimerkkiä, sitten työ tehtiin itse. Sepon kertoman mukaan opiskelijat oppivat samalla kertaa sekä työvaiheen, että kielellisesti laakerin nimen.

Työskentelyä opetettaessa työn vaiheistaminen oli merkittävässä roolissa, kuten Annen esimerkki (10) osoittaa:

(10)

ANNE: Että kaikki pitää sille niinku **vaiheistaa** ja tulee sellanen **aika käskeväkin** että nyt et tee, että odota. Et semmonen kontrolli siinä on huomattavan paljon isommassa roolissa.

Vaiheistaminen tapahtui Annen mukaan kielellisin keinoin: hän käytti suoraa imperatiivia kuten *nyt teet* ja *odota*. Vaiheistaminen suoralla imperatiivilla mahdollisti Annen mukaan opettajalle paremman kontrollin, jotta hän saattoi puuttua mahdollisiin virheisiin – toisin sanoen tukea oikea-aikaisesti oppimista. Vaiheistamista kuvaa myös Hannes seuraavassa esimerkissä (10):

(11)

HANNES: Ei se mun puhe varmaan vielä ihan normaalia suomea ole. Mutta teen siten että selitän suomeksi ja sitten haistelen, kuinka paljon siitä on tarttunut ja sitten rupean tarkentaan. **Eli ensin mennään perinteinen selostus ja sitten tarkennetaan. Joskus käytän vaikeasta sanasta perusmuotoa.**

T: niin sanoit tuolla kun oli se tela ja suti, että ”ei sileä”.

H: joo, mä oon oppinut sen heiltä. Karkea pinta – ei sileä, ja sitten on sileä. Ne tunnistaa sen sanan. Karkea on heille vaikea sana.

Hanneksen esimerkistä näkyy, että opetustilanteessa plenaariopetusta (ks. Lehtimaja 2012: 33–34) eli Hanneksen sanoin *perinteistä selostusta* oli vielä mahdollista selkeyttää, jos tälle päätteli olevan tarvetta. Hannes kertoi *haistelleensa, kuinka paljon siitä oli tarttunut*. Aineistoesimerkistä ei suoraan näy, millä tavoin *haistelu* tapahtui, mutta mahdollisesti opetustilanne muuttui tällöin enemmän opetuskeskusteluksi, jossa oppilaan näkemykset ovat enemmän esillä (ks. Lehtimaja 2012: 34–35). Opettaja saattoi yksinkertaistaa vaikeata sanaa tuomalla selostuksen rinnalle sanan perusmuodossaan. Hannes käytti mukautti siis oman puheensa vieraspuheeksi, jolle ominaista Sunin (2008: 110–114) mukaan on mm. sanan tuottaminen perusmuodossaan, yksinkertaistus semanttisten vastakohtaparien kautta: ”sileä – ei sileä”.

Vaikka koulutuksen pääpaino oli suullisen kielitaidon harjoittamisessa, opettajat myös kirjoittivat suomeksi lyhyitä tekstejä. Kieltä tehtiin siis näkyväksi myös kirjoittamalla. Annen esimerkistä (12) näkyy, että kirjoittaminen perustui esimerkiksi käytettyyn oppimateriaaliin. Vaihtoehtoisesti oppijat kirjoittivat itse luokan taululle työstään.

(12)

ANNE: Olen tehnyt myös sitä että olen antanut heille materiaalin ja olen kirjoittanut heillä sitä. Taikka taululle kirjoitusta, että mitä he ovat tehneet edellisenä päivänä keittiössä.

Hanneksen antamassa esimerkissä (13) näkyy, että myös opiskelijat saattoivat tehdä oma-aloitteisesti muistiinkirjoittamista:

(13)

T: Kirjoittiko he?

Hannes: Joo. Jotain kirjoitti tuolla työsalissa. **Yhdellä oli sellainen pitkä lauta, johon se aina kirjoitti uuden sanan.**

T: (nauraa) Ai laudat eikä vihkoja?

Hannes: (Naurahtaa) Niin. Ne pysyy paremmin tallessa.

Esimerkki osoittaa, että opiskelijat osoittivat aktiivisuutta kielenopiskelussa myös kirjoittamalla. Ekologisesta kielenoppimisnäkökulmasta kielen oppiminen tapahtuukin osana laajempaa kokonaisuutta, johon kuuluvat erottamattomasti myös fyysinen ympäristö, oma keho sekä sosiokulttuuriset artefaktit (van Lier 2004:589–599). Tässä esimerkissä lauta edusti artefaktia, jota oppija aktiivisesti hyödynsi osana oppimistaan. Lautaan kirjoitettava sana edusti affordanssia, jonka kielenoppija huomasi kielellisestä syötöksestään ja poimi itselleen (ks. mt. 597–598). Suni (2008: 24) huomauttaa, ettei oppija hyödynnä välttämättä kaikkia affordansseja kielellisessä ympäristössään, vaan poimii niistä itselleen sen osan, jota hän tarvitsee ja pystyy omaksumaan. Oppija poimi ympäristöstään tässä esimerkissä sanan, jolle hänellä oli tarve, eli hän toimi aktiivisesti omassa oppimisprosessissaan. Esimerkistä ei käy ilmi, valitsiko hän opittavan sanan itse vai ohjasiko siinä opettaja – joka tapauksessa oma-aloitteinen muistiinkirjoittaminen kesken rakennustyön on merkki siitä, että hän koki sanan omakohtaisesti tärkeäksi oppia. Sanan kirjoittaminen laudanpätkään on esimerkki oppijan luovasta toimijuudesta oppimisympäristössään. Affordanssien hyödyntäminen edellyttääkin toimijuutta (van Lier 2004: 598; Virtanen 2017: 35–36).

Opettajan salliva suhtautuminen opiskelijoiden oma-aloitteisuuteen saattoi olla myös toimijuutta vahvistava tekijä. Hannes siis salli luovan kielenopiskelumenetelmän osaksi toimintaa työsalissa. Hän ei siis eritellyt kielen opiskelua vain erillisen luokkahuoneen sisällä *täsmäopiskeluna* tapahtuvaksi toiminnaksi, vaan ymmärsi ja antoi sen tapahtua myös työsalissa. Ekologisen kielenoppimisnäkökulman mukaan tällainen toiminta huomioi kielen kokonaisvaltaisuuden eikä erottele sitä irralliseksi ympäristöstään (ks. van Lier 2004). Luokkahuonevuorovaikutuksen näkökulmasta tällainen kielen opettaminen on tyypillinen S2-opetuksen toteuttamismuoto: topiikiksi voidaan ottaa opiskelijan tärkeänä pitämä aihe, ja yhteistä tietoa rakennetaan opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa (Lehtimaja 2012: 32).

6.1.3 Kielen emergoitumista vuorovaikutustilanteissa

Funktionaalinen kielipedagogiikka lähtee ajatuksesta, että kielen muotoa ja merkitystä ei voi erottaa toisistaan (Aalto ym. 2009: 404–405). Kielen oppiminen tapahtuu käyttötilanteissaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa merkityksiä neuvotellaan muotojen kautta (Mustonen 2015; Huhta & Takala 199: 184, Virtanen 2017: 34–35). Kieli omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden ääniä kierrättämällä (Virtanen 2017: 34), ja siksi se tapahtuu ennakoimattomasti ja luovasti. Kielen oppimisella ei sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan ole siis tiettyä järjestystä, eikä siihen pedagogisesti myöskin pyritä. (ks. Aalto ym. 2009.) Kieli järjestyy semanttiseksi järjestelmäksi ennemmin esiintymien kuin sääntöjen kautta (Mustonen 2005: 34). Kieli ei ole siis yhtenäinen, sääntöpohjainen olio, vaan dynaaminen, verkkomaisesti kehkeytyvä eli emergoituva yksilöllinen varieteetti. Se ei kehity sattumanvaraisesti ja kaaoksessa vaan järjestyy toisiinsa liittyvistä hahmoista ja muodoista eli konstruktoista, jotka kehittyvät edelleen produktiivisiksi kaavoiksi. (Mustonen 2015: 35–36).

Vilma kertoi esimerkissään (14) opettavansa kieltä niin, että oppija ymmärtäisi samanaikaisesti opittavan sanan semantiikkaa sekä morfologiaa:

(14)

VILMA: Ja sitten **mä yritän sieltä sanasta löytää** et jos ne näkee sanan luottavainen, mut ne on kuullu sanan luottaa, niin on hirveen vaikee heidän ehkä hahmottaa että **siinä on itse asia-sa kysymys samasta sanasta**. Niin sitten **mää käytän siitä sanasta monia muotoja**, vaikka et kirja, kirjoittaa. Kirjasto, käytiin kirjastossa, paljon kirjoja, kirjailija. Eli tavallaan et he pääsee niinku siihen.. tää menee ihan intuitiolla. Että he saavat niinkun kiinni sen siitä sanasta. Et hetkinen, **täähän on monessa yhteydessä**.

Yllä oleva esimerkki kertoo Vilman tavasta opettaa sanastoa morfologisen järjestäytymisen kautta (ks. Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 50). Vilma opetti myös syntagmaattista järjestymistä (ks. mt.) käyttäen arkikielisiä sanapareja tai fraaseja:

(15)

VILMA: Ja sitten yritän opettaa sitä että semmosta arkipuhetta, en niinkään puhekieltä en opeta, mutta että arkiesimerkkejä kuten kävin kaupassa. Suomalainen sanoo näin. Kävin kaupassa. Menin kauppaan. Siis sellasia tavallaan ilmaisia meidän arkipäivän ilmaisia, joita he kuulevat muutenkin. Kävitkö Lidlissä. Kävin Lidlissä. Et se toistuu jollakin tavalla.

T: Läheltä heidän elämänsä?

VILMA: niin läheltä, hyvin läheltä heidän arkielämää.

Nissilä ym. (2006: 50) huomauttavat, että sanavaraston kartuttamiseksi oppija käyttää todennäköisesti monia sanavaraston jäsenyyksiä: fonologis–ortografista, semanttista, morfo-

logista sekä syntagmaattista järjestymistä, mutta niiden tärkeys vaihtelee opittavan kielen, oppimisvaiheen sekä yksilöllisen ajattelutavan mukaan. Kielen oppiminen on käyttöpohjaisesta kielenoppimisteoriasta mahdollista oppia holistisesti muotoja ja merkityksiä erottamatta. Mustosen (2015: 35–36) mukaan kielestä opitaan konstruktioita, jotka ovat muodon, rakenteen ja merkityksen erottamaton liitto.

Mustosen (2005: 34–35) mukaan mentaalinen kielioppi, eli kielenkäyttäjän omaksuma tieto kielen rakenteesta ei järjesty sääntöjen vaan esiintymien kautta. Vilman antamat esimerkit *arkielämän ilmauksista* sekä sanojen monien muotojen käyttäminen ja käyttöyhteyksien osoittaminen (esimerkki 14) ovat kielenopetusta, joka pyrkii tukemaan tällaisen mentaalisen kieliopin rakentumista, *että he saavat niinkun kiinni sen siitä sanasta*.

Kävin kaupassa -tyyppiset ilmaukset ovat käyttöpohjaisen lähestymistavan mukaan kiteytymiä (engl. *chunks*), asioita, jotka toistuvat yhdessä. Kun kiteytymien esiintymisen määrä kasvaa syötöksessä, oppijan muistiin emergoituu niistä malleja. Kiteytymien ulkoa oppiminen voidaan nähdä välttämättömänä toisen kielen oppimisprosessissa; useimmiten se on myös oppijan automaattinen prosessi. (Tammelin-Laine 2014: 30–32.)

Anne kuvailee esimerkissä (16), kuinka koulutuksen edetessä oppijat alkoivat kiinnostua kielen variaatioista:

(16)

ANNE: **Kuulumisten kertominen ja kysely niin tää on jokapäiväistä.** Alkuun siellä on ollut yksinkertaisia sanoja, mutta koko ajan on harjaannutettu siihen että he vastaa kokonaisilla lauseilla. Alkuun kun kysyi että minkälainen sää tänään on niin vastaus oli että aurinkoinen. Nyt tulee että tänään on aurinkoinen sää. Ja sitten kun opiskelija kertoo, niin alkuun olin itse vähän arempi korjaamaan heidän puhetta, mutta nyt olen että toki ymmärrän heitä mutta nyt **annan lisää vaihtoehtoja**, esimerkiksi kuusi kuukautta niin voi sanoa että puoli vuotta. Taikka tämmösiä. **Et he janoo hirveesti sitä että miten muuten voisi sanoa.**

Annen esimerkissä näkyy hänen oma suhtautumisensa: hän puhui aluksi kielen korjaamisesta, sitten ymmärtämisestä ja vaihtoehtoisten ilmaisutapojen jakamisesta. Esimerkistä näkyy toisaalta oppijoiden oma toimijuus. Keskustellessaan opettajansa kanssa he *janoavat* erilaisia ilmaisutapoja ja haluavat oppia ilmaisemaan itseään yhä monipuolisemmin. Käyttöpohjaisen kieliteorian mukaan uusi kieli opitaan viestintätilanteissa luonnollisten esiintymien kautta, eikä kielitiedon ja kielen käytön välillä nähdä selkeää eroa, sillä kielitieto emergoituu kielen käytön kautta (Tammelin-Laineen 2014: 30–31). Oppijoiden jano *miten muuten voisi sanoa* voidaankin nähdä esimerkkinä käytössä emergoituvasta kielitaidosta.

Toinen samantyyppinen esimerkki (17) on Sepon antama esimerkki eräästä opetustilanteesta, jossa hän selvensi opiskelijoille autoalan ammattisanaston virallista ja arkista puolta:

(17)

SEPPO: Esimerkki niin suomessa on pyörätuenta tanko autossa **niin siitä sanotaan että koiranluu**. Varaosaliikkeessäkin sanotaan et tarvitaan vasemmalle eteen koiranluu ja ne tietää heti, mikä on. **Mutta heille koiranluu, niin miten se koiraan liittyy**. Tällöisiä huomioita, niitä on vaikka kuinka paljon. **Ja silloin pitää opettaa se oikea nimi ja sitten sanoa että se on virallinen nimi. Ja että tämä on nyt se käyttönimi, minkä yleensä alan tekijät tuntevat ja tietävät. Sillä voi olla kolmekin eri nimeä samalla asialla ja se pitää muistaa aina siihen ottaa ne vertailut mukaan**. Koska muuten ne luulevat, että se tarkoittaa kokonaan eri asiaa. Mutta tosin suomalaisten opetuksessa se on sama ongelma. Kun sanoo että vaihda koiranluu niin ne on silmät pyöreenä. Että pitää se heillekin avata. Mutta se on ehkä ulkolaiselle vielä hankalampi.

Kielen emergoitumista tuettiin esittämällä ammattitermin rinnalle yleisesti käytetty termi. Sepon mukaan ”koiranluu” on kuitenkin avattava kielenoppijoille eri konteksteissa, jotta ymmärrys voitiin saavuttaa. Esimerkeistä (16, 17) voi päätellä, että opettajat opettivat oikeastaan yhden suomen kielen sijaan useita suomen kieliä: ammatillista ja arkista kieltä sekä erilaisia käyttökonventioita. Esimerkkejä voi tarkastella dialogisen kielenoppimisteorian kautta: kieli emergoituu sosiaalisessa kontekstissa oppijan jäsenyyksien kautta (ks. Mustonen 2015: 34). Opetustilanteet, kuten esimerkkien (16, 17) *jokapäiväiset kuulumisten vaihdot* sekä autohallissa auton alla tarkasteltu *koiranluu* olivat kielenkäyttötilanteita, joihin opiskelijat pystyivät osallistumaan eli heillä oli jäsenyys. Mustosen (2015: 34–35) mukaan näissä tilanteissa oppija havaitsee ja valikoi itselleen tarpeellisia resursseja käyttöönsä eli hän käyttää affordansseja. Funktionaalisen kielitaitokäsityksen mukaan yhteisön jäsenyydet saavutetaan kielen avulla (Aalto ym. 2009), joten kielen oppiminen on tästä näkökulmasta sosiaalisten suhteiden luomista ja ylläpitämistä.

Myös Martin (1999) määrittelee suomen kielen puhumisen repertuaarin hallinnan oppijan itsensä tarpeista määrittäväksi. Jos tavoitteena on vain selviytyminen, riittää oppijalle yksi ymmärrettävä tapa ilmaista itseään; jos taas haluaa käydä suomalaisesta, tarvitsee oppija saman tilannekohtaisen repertuaarin kuin vastaavassa tilanteessa oleva suomalainen. (mt. 170.) Sepon perusteellisessa selvityksessä *koiranluusta* oli kyse oppijoiden toimijuuden kasvattamisesta siten, että he saavuttaisivat vahvemman jäsenyyden kieliyhteisössä ymmärrettävyyden ja kielenkäyttökonventioiden hallitsemisen kautta. Seppo siis tarjosi repertuaaria. Annen kuvaileman rutiininomaisen kuulumiskierroksen aikana opiskelijoilla oli mahdollisuus kysyä kielen ja kommunikointiin liittyviä itseään kiinnostavia asioita ja olla siten itse aktiivisessa roolissa oman kielitaitonsa kasvattamisessa, toisin sanoen, kasvattaa toimijuuttaan kieliyhteisössä.

6.2 Kontekstissa syntyvä kielenopetus

6.2.1 Opetusmateriaali oppijälhtöisesti

Turvapaikanhakijoiden opettaminen erosi opettajien kertoman mukaan heidän muusta opetuksesta siten, ettei opettajilla ollut tutkintotavoitteista tehtävää opettaa tiettyjä sisältöjä. Aiemman S2-kokemuksen uupuessa ei ollut myöskään valmista kielellisesti mukautettua materiaalia, jonka varaan opetuksen olisi voinut rakentaa. Opettajilla ei myöskään ollut ennakkotietoa oppijaryhmiensä taustoista tai kielellisestä taitotasosta. Tämä vaikutti luokkahuonevuorovaikutukseen, sillä institutionaalinen vuorovaikutus ei toteutunut tavanomaisella kaavalla, jossa opettajan ja oppijan toimintaa säätelevät tietyt rooliodotukset (ks. Lehtimaja 2012: 28–29). Opettajan agenda oli erilainen: tässä koulutuksessa ei voinut orientoitua opetussuunnitelmieni ja -materiaalien mukaan ainakaan niin vahvasti kuin opettaja tyypillisesti tekee. Opetuksen sisällön suunnittelu tapahtui edelleen opettajan toimesta, mutta väljemmin: opetuskeskusteluissa oppijoiden osallistuminen saattoi johdattaa sisältöä kauas ennakoidusta, kuten Anne kuvasi:

(20)

ANNE: Olen huomannut päivästä riippuen niin **asiat rönsyilee**. Eli milloin puhutaan päivän politiikasta, milloin säästä, milloin puhutaan asioista mitkä on niinku tapetilla. Etsitään sanoille merkityksiä ja **aiheet vaihtelevat laidasta laitaan**. (...) Pitäs laittaa ihan ylös niitä aiheita, ne rönsyilee tosi paljon, ja siihen saattaa yhtäkkiä tunti hujahtaa.

Kielen opetuksessa opettajat näyttävät ottavan usein materiaaliksi oppijoiden omat kokemukset – keskustelun tilan ja paikan osoitti opettaja johdattaen keskustelua, mutta sisältö syntyi opiskelijoiden tuottamana. *Rönsyilevät* ja aikaa vievät keskustelut voi tulkita toiminnallisesta kielenoppimisen näkökulmasta merkitysneuvotteluina. Merkitykset eivät ole staattisia, vaan kontekstista riippuvaisia, joten ne neuvotellaan autenttisissa kielenkäyttötilanteissa aina uudelleen (Huhta & Takala 1999: 184). Anne kuvailee päivittäin käyttämäänsä rutiininomaisista kuulumisten kysymisten menetelmää, joka osoittautui merkittäväksi kielenoppimisharjoitukseksi koulutuksen edetessä.

(21)

ANNE: Kuulumisten kertominen ja kysely niin tää on jokapäiväistä.

Myös Susannan esimerkki pullan leipomisen ohella käydyistä keskusteluista osoittaa, että kielen opiskelua voitiin tehdä samalla, vaikka kädet olivat pullataikinassa.

(22)

SUSANNA: Toki siinä sitten voi jutustella pullaa tehdessä muitakin asioita et mitä teki viikonloppuna ja muuta et sitä kielten opettelua tulee toki siinä luonnolisessaki puhumisessa siinä sitte että. Kyllähän meidän päivät sitten välillä rönsyilee että saatetaan jotaki muuta asiaa siinä yhtäkkiä ruveta selvittämään jos pitää, pitää ruveta selvittämään vaikka nettiliittymän katto ja vaikka muuta että välillä on sitten livetty aiheestakin mutta muuten sitten on helppo, helppo tossa kun on välineet ja materiaali valmiina.

Susannan mainitsemasta esimerkistä (22) välittyy rento ja informaali kielenoppimistilanne – kieli tulee siinä pullanleipomisen ohella. Tilanteessa käytetään *luonnollista puhumista* ja aihe voi livetä tilanteen mukaan myös toisaalle, eli *päivät rönsyilee* ja jos pitää, *ruvetaan selvittämään vaikka nettiliittymän kattoa*. Niin ikään Seppo kertoi esimerkissään (23) vaihtaneensa tietoisesti aihetta opetettavasta sisällöstä oppijoita kiinnostavaan aiheeseen, tässä esimerkissä auton turbomootorista kalastukseen:

(23)

SEPPO: Tiedettiin että siellä on kavereita jotka tykkää **kalastuksesta, oli tää taustatieto, sitä käytettiin hyväksi, niin totta kai siellä mielenkiinto heräs** että. Ja se voi olla mikä muu tahansa aihe. Me keskusteltiin siitä kalastuksesta, millasia kaloja täällä on. Ja taas tuli sitä suomen kieltä. **Elikkä se kieli niin se ei tuu pelkästään siellä teknisellä puolella vaan se laajenee myös arkisella puolella ja niissä tilanteissa mitä normaalisti käytetään**. Nii tollasia asioita on ilman muuta käytettävä hyväksi. Sillon niillä **pysyy se mielenkiinto yllä, ja ne sanat jää huomattavasti paremmin mieleen**. Mutta jos me jankataan tiettyä aihetta tiettyä rataa niin siinä käy helposti nii että ne ei muista ku puolet tunnista.

Seppo kertoi vaihtaneensa aihetta, kun tulkitse opiskeltavan asian käyvän oppijoille liian raskaaksi. Hän hyödynsi aiheenvaihdossa taustatietoa, että luokassa oli *kavereita, jotka tykkää kalastuksesta*. Hänestä vastaavia tilanteita on opetuksessa *ilman muuta käytettävä hyväksi*, sillä suomen kieli *ei tule pelkästään siellä teknisellä puolella, vaan laajenee myös arkisella puolella tilanteissa, joita normaalisti käytetään*.

Annen, Susannan ja Sepon käyttämä kielellä jutustelu eivät vaikuta institutionaaliselta vuorovaikutukselta, jota kielenopetus opettajan ja oppijoiden välillä koulussa tyypillisesti on. Toisaalta vapaat rönsyilevät aiheet voidaan tulkita myös institutionaaliseksi opetuskeskusteluksi, kun kyse on toisen kielen opetuksesta (ks. Lehtimaja 2012: 32). S2-oppitunneilla topiikit voivat olla vapaamuotoisempia, eivätkä esimerkiksi opettajan kysymykset oppilaan henkilökohtaisista asioista ja kokemuksista ole tässä kontekstissa välttämättä utelua, vaan opetuskeskustelua (mt.).

Opettajat näyttävät noudattavan funktionaalisen pedagogiikan periaatetta, jossa opetuksessa käsitellään aiheita, jotka ovat oppijoiden omia kiinnostuksen kohteita tai joita heillä on tarve oppia (ks. Aalto ym. 2009). Opetustilanne, jossa aiheet rönsyilevät laidasta laitaan ja

kieltä käytetään luonnollisessa käyttöyhteydessään, on tyypillistä toiminnallista kielipedagogiikkaa. Merkitykset eivät ole staattisia, vaan kontekstista riippuvaisia, joten ne neuvotellaan autenttisissa kielenkäyttötilanteissa aina uudelleen (Huhta & Takala 1999: 184). Kielenkäyttö on ennakoimatonta ja luovaa, mutta johonkin tarkoitukseen perustuvaa. Kommunikoinnin onnistumista arvioidaan jatkuvasti, ja kielitaidon osa-alueita käytetään luonnostaan integroidusti (mt.). Kielessä painottuu siis funktio (Virtanen 2014: 34).

Opetustilanteiden spontaania luonnetta lisäsi osaltaan se, että opettajat toimivat lähes täysin ilman valmista opetusmateriaalia. Internetistä löytyi materiaalia, mutta sieltä ei löytynyt oppijoiden taitotasoon ja tarpeisiin sopivia tehtäviä, kuten Vilma esimerkissä (24) kuvasi:

(24)

VILMA: (...) Se alun epävarmuus oli esimerkiksi että **otin internetistä valmiin tehtävän ja annoin alkuun aivan liian vaikean tehtävän heille**. Eli mää opin heti ekana päivänä et nyt menee liian vaikeeks. **Mutta mä en tienny en tuntenut heitä. En tiennyt sitä heidän tasoonsa. Sehän oli aika mysteeri loppuun asti.**

Vilma yritti siis ratkaista alun epävarmuuden tulostamalla valmiin tehtävän internetistä, mutta hän oppi *heti ekana päivänä et nyt menee liian vaikeeks*. Hän kertoo valmiiden materiaalien käyttöön liittyvän ongelman, ettei tiennyt, minkä tasoisia tehtävät olivat – toisaalta hänellä ei ollut tietoa myöskään oppijoidensa taidoista. Leskisen (2016: 73–75) mukaan opettajat ovat tyypillisesti uskollisia oppimateriaalille, ja oppimateriaalikeskeisyys ilmeni myös vapaaehtoisilla suomen kielen ohjaajilla. Vilma koetti tilannetta tulkiten turvautua myös oppimateriaalin, käyttöön, mutta luopui siitä pian koettuaan, ettei kyseinen materiaali sopinut hänen oppijoidensa tarpeisiin.

Toisaalta Vilman tulkintaan, että tehtävä oli liian vaikea oppijoille, saattoi liittyä myös se mahdollisuus, että oppimateriaalin sisältö ei ollut oppijoille sillä hetkellä relevanttia tai sitä, mitä he kaipasivat. Aalto ym. (2009) eivät näe tehtävän kompleksisuuden olevan ratkaisevassa roolissa oppimisen helppouden tai vaikeuden määrittelemisessä. Käyttöpohjaisen kielenkäyttöteorian mukaan oppimiseen vaikuttaa enemmän oppijan tarve omaksua kielestä jotakin omaan käyttöönsä. Oppiminen tapahtuu havaittuihin kieliympäristön tarjoumiin, affordansseihin, tarttumalla. (mt. 403–404.) Tästä näkökulmasta Vilman tehtävämöniste ei ehkä ollut oppijoille sitä, mitä he sillä hetkellä tarvitsivat – olkoonkin että se oli varmasti samalla Vilman tulkinnan mukaisesti liian vaikea.

Opettajat puhuivat yllättävänkin paljon siitä, ettei materiaalia ollut. Tulkitsen sen niin, että uudessa tilanteessa tuttu opetuskaava, opettaja ja valmiit tehtävät, olisi tuonut paitsi jäsen-

tyneempää rakennetta opetukseen, tuttuudessaan myös turvallisuutta opettajalle itselleen. Pöyhönen (2004: 196–197) havaitsi tutkimuksessaan, että Venäjällä työskentelevät suomen kielen opettajat harmittelivat toisaalta itse oppimateriaalin puutetta; toisaalta oppilaiden vanhemmatkin kaipasivat oppikirjoja, koska eivät pitäneet opettajan koostamaa materiaaliia riittävänä. Oppikirjakeskeisyys luo toisaalta odotuksenmukaisen oppimisympäristön ja toisaalta se kertoo Pöyhösen mukaan (2004: 195) opettajaan kohdistuvasta rooli-odotuksesta tiedonjakajana. Aalto ym. (2009: 403) kuitenkin näkevät problemaattisena kuilun valmiiden oppimateriaalien sekä oikean elämän kielenkäyttötilanteiden vaatimusten välillä. Se, mitä Vilma esimerkiksi (27) kertoo intuitiolla toimimisesta ja valmiiden tehtävien itsenäisestä soveltamisesta, on funktionaalista kielenopetusnäkökulman huomioivaa toimintaa, vaikka hän sitä itse epäroikin:

(25)

VILMA: joo, että se mihin nyt ajattelen että haluaisin tukea, tässon enää tosi vähään aikaa, **mutta se et mä tajuan että mun pitäis opiskella tätä. Tarvisin enemmän sitä teoriatietoo.** Et tavallaan tässä pärjää just et kun kirjottaa maalisuti tapetti ja, ja opettaa suomen yhdyssanoja ja ääntämistä ettei vehreä vaan vihreä, kun e ja i menee sekaisin heillä, mutta tota jollakin tavalla et mikä multa puuttuu, kun mä oon tavallaan mennyt sellasella intuitiolla ja olen toki käyttänyt s2-materiaalia hyvin paljon **mitä on siinä kirjassa ja edennyt sen mukaan, mutta en kuitenkaan kielioppiasioita.** Mutta jotenkin että systemaattisesti. Jos mä lähtisin toisen kerran opettamaan niin **kyl mä haluaisin et mulla olis joku tietty sapluuna**, ei kauheen tarkka, mut kun olisin opiskellut tätä ja tietäisin enemmän. Et mä lähdin sillai soitellen sotaan. Ja en mä en pidä pidä itseäni kauheana epäonnistujana tässä vaiheessa, mut en mä pidä itseäni onnistujana. **Et kyl varmasti siitä, että on opiskellut, olisin opiskellut, jos mä ajattelen itseäni, ihan vaan niin, olis ollut paljon hyötyä. Et mullois ollut tavallaan semmonen teoreettinen tieto et mistä lähdetään.** Et nyt mä itse lähdin kirjasta lukien. **Vaikka suomen kieli on tuttu, niin kuitenkin se että mitä on opettaa sitä...**

Vilma ottaa siis kantaa omien tietojensa puutteeseen ja ilmaisee halua opiskella lisää toisen kielen opettamisesta. Hän kertoo toimineensa intuitionsa varassa, lähteneensä *soitellen sotaan*. Toisaalta hän kertoo tukeutuneensa S2-oppimateriaaliin, mutta seurannut sitä valikoiden. Hän kaipaasi kuitenkin *systemaattisuutta* ja jonkinlaista *sapluunaa* opetukseensa, sillä suomen kielen opettaminen ei ole hänen mukaansa helppoa. Vilman kokemukset viittaavat siihen, että vaikka opettaja käyttää toiminnallisen kielipedagogiikan menetelmiä, hän tarvitsee itselleen taustakseen tietoa toisen kielen opettamisesta. Vilman mielestä toisen kielen opettamista pitäisi opiskella. Hän kokee tarvitsevansa tietoa nimenomaan toisen kielen *opettamisesta*, vaikka hänelle jo itsessään *suomen kieli on tuttu*.

6.2.2 Läsnaöloa ja ymmärryksen varmistamista

Turvapaikanhakijoiden opettaminen vaati opettajilta vahvaa läsnäoloa. Opettajan oli oltava liki jatkuvasti fyysisesti läsnä oppimisympäristössä, kuten Annen esimerkistä (26) ilmenee:

(26)

ANNE: Et voi sanoa että menen viideks minuutiks jonnekin ja tulen takaisin ku siellä voi tapahtua siis vaikka mitä (nauraa). Se on aika kokonaisvaltasta läsnäoloa.

Anne toi esille jatkuvan fyysisen läsnäolon vaateen, sillä jos hän ei ollut paikalla varmistamassa työn sujumista, saattoi tapahtua humoristisesti ilmaistuna *vaikka mitä*. Opettajan oli myös tarkkailtava oppijoiden ymmärrystä jatkuvasti, mikä vaati opettajalta jatkuvaa huomiointia. Opettajan antamien ohjeiden ymmärtämisestä ei ollut varmuutta ennen kuin näki käytännössä oppijoiden työskentelevän. Samaa arvailun ilmiötä kuvaa Hannes esimerkissään (27):

(27)

HANNES: (...) Koko ajan pitää varmistaa, että viesti menee ymmärretysti perille. Siitä ei voi aina olla varma, vaikka varmistaakin. Ja välillä käykin niin, ettei se ole mennyt perille. Se on niinku suurin haaste näissä ammatillisissa opinnoissa.

Opettajan oli pyrittävä ohjeistamaan työvaiheet selkeästi ja täsmällisesti. Toisaalta opettaja ei nähnyt ennen kuin opiskelijoiden työskennellessä, oliko ohje ymmärretty, vai oliko palattava ohjeistamisessa takaisinpäin. Tilanteessa luovimista edesauttoi opiskelijoiden kiinnostunut suhtautuminen opetettavaan asiaan kuten Hannes tuo esille (28):

(28)

HANNES: Se kuinka he imee tietoa, se on positiivisesti yllättänyt. Ja on ollut mahtavaa toimia sellaisessa ilmapiirissä jossa imetään tietoa.

Ymmärrettävänä oleminen toisaalta myös voimavaroja koetteleva kokemus kuten Hannes kuvaa (29):

(29)

HANNES: Se on toisaalta myös älyttömän raskasta ollut, ei niinkään se et jakaa sitä tietoa vaan se että on ymmärrettävä koko ajan. Pitää olla skarppina.

Skarppina pysymisestä on myös Annella esimerkki (30). Hän kertoi tilanteesta, jossa hän hyvällä syyllä oletti opiskelijoiden ymmärtävän, mitä pitäisi tehdä, sillä työvaihe ei ollut heille uusi:

(30)

ANNE: Otan ihan esimerkin kun tehtiin valkosipulilevitettä tässä, ja sitä on tehty monta kertaa isossa keittiössä isolla kattilalla tuolla. Ja kun siinä on että vaahdota voi valkoiseksi vaahdoksi, vaahdota. **Ja kun on nähty se monta kertaa** että milloin on valmista ja milloin voi ruveta lisäämään öljyä ja vettä, niin kun yleiskoneeseen laitettiin tuolla pienemmässä keittiössä ja sanottiin että vaahdota voi, **eli se ihan sama ohjeistus. Eikä tarvinnut käydä kuin viereisessä luokassa ja tulla takaisin**, niin sinne oli keritty lisäämään kaikki raaka-aineet ja semmonen liemi pyöri siellä (naurahtaa). Et kyllähän me suomenkielisillekin opiskelijoille varmistetaan et kerro se, oletko ymmärtänyt ohjeen ja mitä teet. Mutta se varmistaminen että oletko ymmärtänyt ja **millä sä varmistat et opiskelija on ymmärtänyt sen ohjeen oikeasti, ja kun se on kuitenkin jo tehty kaks kolme kertaa. Ja sitten kun se pitäisi vielä muuttaa toiminnaksi.**

Annen kuvaus kertoo, kuinka hän antoi valkosipulilevitteen valmistukseen *sen ihan saman ohjeistuksen*, joka oli tehty isossa keittiössä aiemmin. Opetuskeittiössä työ ei kuitenkaan sujunut kuten isossa keittiössä, sillä Anne poistui hetkeksi ja hänen palatessaan opiskelijoiden luo *sinne oli keritty lisäämään kaikki raaka-aineet ja semmonen liemi pyöri siellä*. Ymmärryksen varmistaminen oli siis opettajalle työläs, jopa raskas, tehtävä, joka edellytti läsnäolemista ja tehtävien vaiheistamista. Kielellinen ymmärtäminen oli haastavaa, mutta toinen haaste oli se, että ohje piti *vielä muuttaa toiminnaksi*. Toimijuus onkin tilannesidonnainen ilmiö. Virtasen (2017: 78) tutkimuksessa tulee ilmi, miten maahanmuuttajaopiskelijat kokemuksen karttuessa kokevat selviävänsä yhä paremmin tilanteista, joista heillä on jo kokemusta ja jotka he pystyvät ennakoimaan, mutta uudet työtilanteet tai odottamattomat käännteet tuovat kielellisiä haasteita. Valkosipulilevitteen valmistus uudessa ympäristössä edusti Annen esimerkissä (30) ilmeisesti uutta kontekstia, joka vaikeutti ohjeiden ymmärtämistä, tai ainakin niiden muistamista.

Suomen kielellä opiskelu vaati epäilemättä myös opiskelijoilta suurta huomiota. Seppo kertoo esimerkissä (31), miten hänen opettamisensa perustui opiskelijoiden vastaanottokykyisyyden jatkuvaan havainnoimiseen:

(31)

SEPPO: Elikkä se pietään niinku skarppina. Jos sää jatkat ne puuroutuu siihen jos sitä samaa aihetta vaan jatkaa ja jatkaa, niin ei ne kuuntele sitä ku ensimmäiset viis minuuttia. Sen jälkeen se loppu. Se on parempi et lyhyissä jaksoissa käydään läpi niitä ja vaihdetaan hetkeksi aihetta.

Sepon opetuksessa etenemistä näyttää määrittävän hänen tulkintansa opiskelijoiden ymmärryksestä. Hän pitää opetuksen lähtökohtana sitä, että opetus pysyy mielenkiintoisena oppijan näkökulmasta. Jos hän teki tulkinnan, että opiskelija ei enää kuunnellut, hän haki heidän huomionsa vaihtamalla aihetta vapaamuotoisemmaksi. S2-opetus tuo Lehtimajan (2012: 32–33) mukaan yleensä vähemmän institutionaalisen kontekstin oppitunneille kuin koulussa yleensä: kaikkea suomen kielellä keskustelua voidaan pitää opetuksen tarkoituksena.

Ymmärryksen rakentaminen vaiheittain ja opiskelijoille mahdollisessa tahdissa oli näissä esimerkeissä opettajien toiminnan kulmakivi. Se edellytti plenaariopetuksesta luopumista, jos opiskelijoiden huomio herkesi tai ymmärtäminen ei riittänyt, sillä *jos sää jatkat ne puuroutuu siihen jos sitä samaa aihetta vaan jatkaa ja jatkaa, niin ei ne kuuntele sitä ku ensimmäiset viis minuuttia. Se jälkeen se loppu.* Seppo koki tuloksellisemmaksi, että tällainen opettaminen tarjoiltiin *lyhyissä jaksoissa* ja aihetta hetkeksi vaihtaen vapaamuotoisemmaksi ja kevyemmäksi. Hän hyödynsi *taustatietojaan* opiskelijoista ja otti vaihtoi aiheen opiskelijoita kiinnostaviin ja koskettaviin asioihin.

6.2.3 Huumori opettajan ja oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa

Ymmärtämisen varmistaminen ja ohjeistaminen edellyttivät opettajilta vahvaa läsnäoloa. Toisaalta opettajien läsnäolo ja aktiivinen vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa toivat opetukseen tilannetajua, joka näkyi ilmapiirissä positiivisesti. Aineistossa nousi esille huumorin käyttö, mikä on esimerkki tilannetajusta, jota opettajilta vaadittiin. Kenttäpäiväkirjassa on merkintöjä, että luokassa on selvitetty asioita naurunhymähdysten sävyttämänä, ja välillä väärinymmärryksiinkin on liittynyt hyväntahtoista komiikkaa. Huumori on parhaimmillaan opettajalle tehokas ilmapiiriin vaikuttava työkalu: se voi mm. lievittää stressiä ja vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta (Paajoki 2014: 23).

(32)

T: Siitä huumorista on pakko kysyä, koska silloin, kun mää olin, olitte muutaman viikon käyneet koulutusta, ja olin havainnoimassa ensimmäistä kertaa, niin mää kiinnitin heti huomiota siihen kun sää opetit heille ja heillä oli joku tehtävälappu edessä ja siinä oli muistaakseni että joku on pehmeä.

VILMA: Joo-o.

T: Ja sitten sää **demonstroit** sitä kovaa, et naputit pöytää, et jotakin pehmeää (naurahtaa) ja puristit käsivartta ja **hymyilit**, ja **he ymmärsivät sen vitsin**.

VILMA: Joo. Joo.

T: ja mullekin tuli heti, koska mä jännitin sitä ensimmäistä kertaa, semmonen **tunnelmallinen olo**. Elikkä huumoria, käytäksä sitä..?

VILMA: Emmä, siis **tavallaan se tulee siinä kun sä joudut näyttelemään, joudut juosta ja hyppiä, ja kun ne tekee, niin se on sitä**.

Vilman antamassa esimerkissä (32) tulee ilmi, että huumori tuli mukaan opettajan toimintaan spontaanisti. Se näytti liittyvän siihen, että opettaja joutui havainnollistaakseen kieltä käyttämään kehollisia havainnollistamiskeinoja. Epätavanomainen tilanne, kun opettaja vaik-

kapa juoksi tai hyppi luokassa, synnytti huumoria. Toisaalta opettajan osoittama huumorintaju omaa itseään kohtaan synnytti hilpeyttä myös oppijoissa:

Huumori on työvälineeni. Minun pitää paljon näytellä ja elehtiä. Opiskelijoita huvittaa valtavasti, kun minä opettelen puhumaan (KIELTÄ). Lausun jonkin sanan ja he nauravat. Heitä huvittaa, kun aloitan aina sanomalla ”no niin”. Yleensä luokassamme on hymyä ja naurua, enemmän kuin suomalaisopiskelijoiden kanssa. Pojat myös juksailevat, kuten nousevat ylös välitunnin aikaan ja toivottavat ”hyvää päivänjatkoa”.

Kenttäpäiväkirja (päivä 6) muistiinpanot Vilman pilottihaastattelusta.

Havaintoaineistossani nousee toistuvaksi huumoria herättäneeksi yksityiskohdaksi suomalainen tokaisu ”no niin”. Oppijat omaksuivat ilmaisun nopeasti ja alkoivat viljellä sitä itskin. Jos opettaja vaikkapa jäi hakemaan sanojaan pitkäksi aikaa, tarjottiin luokasta hymyllä säestetty painokas ”no niin” tauon täytteeksi. Itse huomasin, että ”no niin”-vitsi oli nopeasti omaksuttu ”meidän jutuksi”, siis ryhmässä yhteisesti jaetuksi huumoriksi, jonka turvin tunnelmaa saattoi kuka hyvänsä keventää joutuessaan tilanteeseen, jossa yhteisiä sanoja ei helposti löytynyt:

(33)

Pidämme lyhyen tauon. Sanon taas sen päätteeksi ”no niin”, ja saan hymyjä. **No niin on tuttu fraasi, varsinainen vitsi ryhmässä.** Kerron, että näin eilen ohjelman, jossa sanottiin vitsinä, että no niin on suomen kielen tärkein sana. Kysyn (ANNELTA), ja näytämme kyseisen Ismo Leikolan stand up klipin opiskelijoille. Opiskelijat hymähtelevät Leikolan aloitukselle, jossa hän demonstroi lyhytsanaista small talkia suomalaismiesten kesken saunassa. **Kun Leikola sanoo ensimmäisen kerran ”No niin”, kaikki alkavat nauraa.** (...) En usko, että he ymmärtävät välttämättä laisinkaan välispiikkejä, mutta **yhteinen ilo on bongata Leikolan puheesta ”No niin” ja yhtyä tv-yleisön nauruun.** He haluavat kirjoittaa Leikolan ja ohjelman nimen ylös. Olen iloinen, kun sain heidät hyvälle tuulelle. **On jotenkin sekin ihanaa, että voimme laskea yhdessä leikkiä.** Ja vieläpä suomen kielestä ja suomalaisista.”

Kenttäpäiväkirja (päivä 11)

No niin -vitsiä voi pitää kielipelinä, joka Liljan (2010: 265) mukaan tarkoittaa toistuvaa huomion kiinnittämistä jonkin kielelliseen seikkaan, ja siihen suhtautumista huumorintajulla. Esimerkissä näkyy, kuinka videolta kuullun *no niin* -tokaisun jälkeen aloimme yhtäaikaaisesti nauraa. Liljan (2010:264) mukaan oikeanlainen reagoititapa on olennainen osa kieliyhteisön jäsenyyttä.

Vilman esimerkissä näkyy myös kielellä leikittely: tällä kertaa leikiteltiin sillä, että suomen opettaja alkoi puhumaan heidän äidinkieltään:

(34)

VILMA: Ne joskus sano mulle jallajalla ja sitten mikähän se oli... no nyt mä en muista sitä loppua, **jota mä en ymmärtänyt ja ne nauro kun mä sanoin sen...** ja sitten kun ne esitti sen et jalla jalla (*koukistaa samalla etusormea eleellä ”tule tänne”*) et jalla jalla, mä oon opettaja (naurahtaa), et jallajalla on niinku mennään (KIELESSÄ).

T:Joo?

VILMA: niin tota nyt mä oon unohtanut sanat, **mut sit ne opetti sitä ja mä vaan toistin sitä, ja sit niitä nauratti kauheesti, mut ei sellanen haittaa mua ollenkaan. Musta se oli hauska.**

T: Et se oli taas sitä huumoria?

VILMA: se oli taas sitä huumoria ja meillä oli hauskaa. Jos heillä on kauheen kurjia kokemuksia niin niin musta on ihan kiva jos niillä on Suomessa hauskaa. Ja silti he ovat hyvin ahkeria.

Jallajalla -tapaus voisi olla myös kiusoittelua, jossa Liljan (2010: 265) mukaan huumori syntyy siinä, kun kiusoittelun kohteena oleva ilmaisee suhtautuvansa huumorilla ja saa siten muutkin nauramaan. Vilma kertoi, että hän koki mukavana sen, että sai opiskelijansa hyvän-tuulisiksi *kurjien kokemuksensa* jälkeen. Hän kuvasi kuitenkin heidän olevan silti ahkeria, vaikka hauskaa pidettiin – eli hauskanpito ei ollut ristiriidassa työskentelyn kanssa.

6.3 Oppija asiantuntijana – toimijuutta vahvistamassa

Etnografista aineistoa kerätessä tutkija suuntaa havaintojaan oman subjektiivisen kokemukseensa kautta (Pole & Morrison 2003: 25–27). Tutkija siis eläytyy ympäristöönsä (Lappalainen 2007: 9). Omat kokemukset ja ajatukset toimivat ikään kuin peilinä, joita tarkastelemalla tutkija pääsee selville kiinnostavista kulttuurisista piirteistä; omakohtaisen kokemuksensa kautta hän voi ymmärtää ympäröivää sosiaalista todellisuutta (Pole & Morrison 2003: 17–19).

Itselleni merkittävä vaihe aineistonkeruussa oli eräs keittiöpäivä, jossa HRC-alan opiskelijat valmistivat oman maansa ruokaa. Merkittävän siitä teki ensisijaisesti oma kokemukseni, jota kuvasin kenttäpäiväkirjassani (35) seuraavasti:

(35)

Keittiössä ollaan työn touhussa. Anne ja Minna ovat kiireisiä, sillä keittiössä on myös suomalaisryhmä tekemässä suomalaista perinneruokaa. Lieden kattiloista kohoavat etniset tuoksut yhdistyvät uunista leijaileviin piparitaikinan ja evakkopaistin tuoksuihin. Käyn vaihtamassa työvaatteet, sillä Anne kertoo että keittiössä ei siviilivaatteissa saa olla. **Olen kauttaaltaan vaikuttanut siitä, miten tosissaan työtä tehdään. Turvapaikanhakijoiden äänessä on innostusta ja kiihkeyttä, kun he selvittävät asioita toisilleen. Ölly roiskuu, kun vihanneksia paistetaan. Anne sanoo, että laita liesi pienemmälle. Opiskelija noudattaa ohjetta, mutta kääntää sen pian omatoimisesti takaisin.** Tässä keittiössä kauha on niin sanotusti opiskelijoilla, ja me opettajat toimimme vain tarvittaessa heidän apunaan. He ovat paljon toimeliaampia, puheliaampia ja toimissaan itsenäisempiä kuin aiemmilla kerroilla tavatesamme. Jään siis seuraamaan kiireistäni huolimatta – jos poistuisin, menettäisin jotain olennaista, ajattelen.

Kenttäpäiväkirja (päivä 12)

Kuvasin siis kokemuksiani vaikuttuneiksi. Olin pannut merkille, että opiskelijat toimivat eri tavoin kuin aiemmin: he olivat toimeliaampia, puheliaampia ja itsenäisempiä, ja he

olivat tulkintani mukaan varsin innostuneita työstään. Päivää oli valmisteltu edellispäivänä Susannan mukaan siten, että opiskelijat laativat suomeksi ruokien ainesosaluettelon, jonka perusteella käytiin myös kaupassa. Makloban ja linssipuuron valmistus olivat ammatillisesti kiinnostavia Susannalle ja Annelle; he kyselivät ilmeisen kiinnostuneina ruuanlaittovaiheista ja maistelivat liemiä lusikoilla. Opetustilassa toimi myös samaan aikaan suomalaisopiskelijoita, jotka ehtivät oman työnsä ohella hieman seuraamaan turvapaikanhakijaopiskelijoiden töitä. Opettajat ja suomalaisopiskelijat toimivat ikään kuin yleisönä – vaikutelma tästä syntyi, kun opettajat valokuvasivat annoksia niiden valmistuttua. Ruokien valmistuttua ruokailimme yhdessä, ja paikalle kutsuttiin myös turvapaikanhakijoiden muita opettajia.

Susannan haastattelussa (36) palasin makloban tekoon, sillä halusin jakaa oman kokemuksen ja kysyä samalla hänen muistojaan päivästä.

(36)

T: No mäapäs kysyn vielä siitä maklobasta kun, se oli mulle niinku aika merkittävä päivä. Munha ei pitäny jäädä sinne kun mulla oli kiire ja sitten mä jäin kuitenkin koska tää... mä **olin sillei aika vaikuttunut et kuinka he olikin ohjaksissa**. Ja miten he käyttäyty keittiössä ihan eri tavalla kun luokassa. Et ne oli nyt niitä **asiantuntijoita**.

SUSANNA: Niinpä. **Et ei siinä voi ite olla ku ihan wow siinä vieressä ja kattoo**. Et siinä just tulee ne **kädentaidot esille**. **Ja ne pääsee tekeen sitä omaa ja sitä tuttua** kun ei tarvii niiku tavallaan opiskella sitä reseptiä et mitenkä se pulla tehään tai joku muu, et noi on ollu niiku tosi hyviä.

Susanna jakoi kokemukseni siitä, että opiskelijoiden työskentely oli vaikuttavaa, *ihan wow*. He pystyivät Susannan tuomaan taitojaan esille tutun työn ympärillä. Hän kertoi tulkinneensa (37), että päivä oli merkittävä myös opiskelijoille itselleen:

(37)

T: Mitä sä luulet et millanen kokemus se oli näille opiskelijoille?

SUSANNA: Tota, kyl **he on aika ylpeitä ollu siitä** et ku he pystyy jotenki tuomaan sitä .

T: Onks siihen palattu uudestaan näihin muistoihin?

SUSANNA: Kyllä niitä kuvia katellaan välillä sitten ja kyllähän kaikki jotka kävi maistamassa niin anto pelkästään positiivista palautetta että kyllä mä uskon että ne on ihan hyviä.

Etnografisessa aineistonkeruussa tutkija vuoroin eläytyy, vuoroin etäännyy aineistostaan (Lappalainen 2007: 9–11). Etäännyttäessä aineistostani, siis tietoisesti pyrkimällä havaintojeni analyttiseen tarkasteluun, aloin analysoida sitä, miksi kokemuksemme oli niin merkittävä.

Kielenopettamisen näkökulmasta kyseessä oli toiminnallinen opetus, joka integroi ammattialaa ja keskittyi suomen kielellä toimimiseen. Kielellä oli siis erityisen välineellinen arvo: oppijan piti toteuttaa työ suomalaisessa keittiössä suomen kielellä. Toisaalta opiskelijat käyttivät myös omaa äidinkieltään keskinäisessä vuorovaikutuksessa, joten oppimisympäristö

oli myös monikielinen tai -kulttuurinen (ks. Kaikkonen 2000: 50). He toivat oppimisympäristöön oman kulttuurinsa tuotteita, joihin suomalaiset opettajat ja kanssaopiskelijat pääsivät tutustumaan. Makloban valmistaminen oli tästä näkökulmasta kulttuurienvälistä kielenopetusta, jonka lähtökohtana Kaikkosen mukaan (2000:50) on oppia toimimaan mahdollisimman hyvin kohtaamisen tilanteissa. Kohtaamiset ovat dialogisia, jossa kulttuuriset osapuolet asettuvat ikään kuin välitilaan, jossa he aktivoivat kykynsä, tietonsa ja taitonsa kohdata toinen, ja pyrkivät hyödyntämään niin kielellisiä kuin kielenulkoistakin käyttäytymistä (mt. 50–51). Tällaisessa välitilassa institutionaaliset roolit muuttuivat: opiskelijat olivat *asiantuntijoita*, opettajat olivat antoivat heille valtaa toimia ja olivat *apuna vain tarvittaessa* – tai sitten vain katsovat vierestä *ihan wow*.

Koska keittiössä toimivat Susannan lisäksi myös Anne ja myöhemmin Vilma, joka tuli paikalle tarkkailemaan ja ruokailemaan, oli kyse myös samanaikaisopettamisesta erityisesti Susannan ja Annen kesken. Heidän työnjakoaan oli mahdotonta eritellä ulkoa päin havainnoiden: he toimivat tiiviisti samassa tilassa vuoroin suomalaisryhmään ja turvapaikanhakijaryhmään keskittyen. Villan ym. (2008) mukaan tällaista samanaikaisopetuksen saumattomasti yhteen hitsattua työskentelymuotoa kutsutaan tiimityöksi.

Vuorovaikutuksellisesti opetuskeittiötyöskentely oli kaukana institutionaalisesta luokahuonevuorovaikutuksesta (ks. Lehtimaja 2012). Opettaja–oppilas -suhteen sijaan vuorovaikutus näytti enemmän kollegojen väliseltä yhteistyöltä: vuorovaikutuksen osapuolet olivat ikään kuin samalla viivalla valta-aseman suhteen ja jakoivat osaamistaan toisilleen. Opettajat tarjosivat apuaan ja antoivat neuvoja, mutta olennaista oli se, että opettajat olivat ikään kuin oppimisympäristön resurssina, jota oppijat hyödynsivät tarpeen tullen.

Opetuksen näkökulmasta onkin olennaista huomata oppijoiden aktiivinen rooli, toimijuus. He, kuten itse havaitsin, käyttivät suomen kieltä maklobaa valmistaessaan aiempaa rohkeammin, he kysyivät apua, selittivät ja kommentoivat vuorovaikutuksen ulottuessa sekä opettajiin että toisiinsa, hieman myös suomalaisopiskelijoihin.

Aineistosta löytyi myös toinen esimerkki opetustilanteesta, jossa oppija toimi asiantuntijan roolissa. Sepon kertomassa esimerkissä oppija pääsi asiantuntijaksi opettajan osoittamassa tilanteessa suomalaisopiskelijoiden kanssa.

(38)

SEPPÖ: (...) Sitten mä oon käyttäny hyväksi sitä, että oon käyttänyt ristiin suomalainen joku nuori opiskelija opettaa näille jonkun tietyn asian, ja sitten päinvastoin. Otin tästä (MAA) porukasta yhden kun **tiesin että se on taitava kaveri niin et se opettaa suomalaista nuorta kaveria jossain esimerkiks rengastyössä**. Niin siinä tulee väkisinkin keskinäistä, ja toinen toimii tavallaan opettajana ja toinen oppilaana ja taas päinvastoin. **Molemmat hyötyy** joo ja sitten se

tuntuu olevan heille mielenkiintoista. Että **se antaa itelle ylpeyden aihetta** että saa toimia välillä opettajana. Että minä osaankin tämän asian ja minä opetan sinua. Joo sitä kannattaa käyttää sitä ammattiyylpeyttä hyödyksi tuossa. Ja koska yhteistä kieltä ei oo muuta ku suomi, niin puhutaan suomea.

Sepon käyttämä opetusmenetelmä hyödynsi siis oppijan ammattitaitoa, esimerkiksi taitoa rengastyössä. Hän nimesi kielenoppijan opettajaksi, joka neuvoi työssä toista opiskelijaa, Sepon esimerkissä suomalaista. Hän perusteli molempien osapuolten hyötymisellä – ilmeisesti hän tarkoitti kielen oppimista sekä työn oppimista samalla kertaa. Hän mainitsi myös havaintonsa, että työskentelymuoto oli opiskelijoille mielekästä, sillä se antoi ylpeyden aihetta omasta osaamisesta, *ammattiyylpeyttä*. Koska muita kieliä keskustella ei ollut, suomen kieli oli se kieli, jolla oli toimittava ja kommunikoitava.

6.4 Kielen ja ammattitaidon oppimisen dynamiikkaa

Opettajat uskoivat integroivan opetuksen olevan mielekäs tapa opetella kieltä ja ammattitaitoa. Oppimisen etenemisen seuranta ei perustunut varsinaisiin testeihin tai näyttöihin. Ennemminkin opettajat arvioivat edistymistä jatkuvalla näytöllä, jota ryhmästä saivat. Edistymisen näkyi kielenkäytön monipuolistumisena esimerkissä (39):

(39)

ANNE: Se että selkeesti löytyy sanoja enempi sille tekemiselle, mitä he ovat tehneet tai mitä on tulossa. Ja jos pystytään kertomaan ja hoitamaan asioita että kuka on käynyt asianajajalla ja kuka hammaslääkärissä ja kenen on pitänyt muuttaa vastaanottokeskuksessa huoneesta toiseen. Jos on vähän sanoja mutta saadaan kuitenkin viesti ymmärrettävästi välitettyä niin se on. Ja alkuun kun sanottiin vain että hyvää päivää niin et onhan siinä ihan huikee ero.

Anne kertoi, kuinka sanoja löytyi lisää ja kielellä pystyttiin koulutuksen loppuvaiheessa myös liikkumaan ajassa menneeseen tai tulevaan. Opiskelijat pystyivät kertomaan arkisia asioita ja saivat tuotua itsensä ymmärretyiksi. Annen arvioima oppiminen myötäilee käyttöpohjaista tai funktionaalista käsitystä kielenoppimisesta (Aalto, Tukia & Mustonen 2009; Leskinen 2016a: 58–61).

Toisaalta, vaikka oppimista ja etenemistä havaittiin, opettajat kokivat opetuksensa kannalta haastavana havaitsemansa epäsymmetrian kielitaidon ja ammattitaidon välillä. Hannes kuvasi epäsymmetriaa seuraavasti:

(40)

T: Ymmärsinkö oikein että he oppivat hyvin ammatillisia taitoja? Mitä konkreettisesti?

HANNES: Siis tässä on tehty pelkästään puunrakentamista. Mittaaminen, se ei vaadi suomen kieltä. Kaikki tämä niinkun kehittyi nopeasti. Ja osataan käyttää työkaluja ja tehdä asioita oikeassa järjestyksessä niin ne kehittyi nopeasti. **Mutta sitten kun tulee joku asia mikä pitää opetella, vaikkapa työselityksessä, mikä olis joku suomen kielellä, tämmöstä erikoisosamista, niin se.** Suunnitelmissa on pääsääntöisesti numeroita, eli se on sillä tavalla irrallaan suomen kielestä. **Mutta sitten kun mennään työselityksiin, niin siellä tarvitaan kieltä.**

Hanneksen mukaan ammatillinen taito oli helposti omaksuttavissa, mutta ammattiin liittyvä kieli aiheutti haasteita. Hänen alallaan käytetään paljon numeerista tietoa, mikä helpotti kielenoppijoiden toimintaa, mutta työselityksiin tarvitaan Hanneksen mukaan suomen kieltä. Työ on siis kielellistynyt myös rakennusalalla. Työ onkin kielellistynyt tietotyöksi kautta ammattiryhmien, mikä vaatii työntekijältä tiedon käsittely- ja tuottamistaitoja (Johansson ym. 2010: 10-13; Tiililä 2010: 162-164).

Anne kuvasi havainneensa samanlaista epäsymmetriaa kielitaidossa ja ammatillisessa osaamisessa HRC-alalla:

(41)

ANNE: Kun selkeesti havaitsee tuolla keittiössä et **on ihmisiä keillä on jo selkeästi ammattitaitoo tälle alalle mutta se puuttuva kielitaito osin jarruttaa sitä.** Että näkisin että heillä on paukkuja vaikka mihin mutta kun, on se sitten kyse **reseptiikasta** tai näistä tekemisistä että kuinka ne on niin paljon sitten sen tulkin varassa taikka sen että opettaja näyttää. Et tää on tullut hyvin mun mielestä esiin niinä päivinä kun he on saanut tehdä ruokia sieltä omasta kulttuuristaan, niin he ei tukeudu ohjeisiin, ja silloin sä näät että nää tyypit teke oikeesti vaikka mitä. Mut sitten kun me annetaan se ohje ja heidän pitäsi sen ohjeen kanssa mennä niin ihan sama kun annan vertauksen että ajaako he neljääkymppiä vai ajaako he kahdeksaakymppiä. Että siinä on niinku semmonen ero.

Anne kertoi havainneensa, että ryhmässä oli selvästi ammattitaitoa, mutta kielitaidon rajallisuuden vuoksi eteneminen hidastui. Ongelmia keittiössä aiheuttaa hänen mukaansa keittiöalan ammatilliset tekstit eli reseptiikka. Anne toi esille, että makloban valmistuksessa ongelmaa ei ollut, koska suomenkielisiin ohjeisiin ei tarvinnut silloin tukeutua, ja silloin hän näki, että oppijat todella olivat taitavia. Hän vertaa suomenkielisen ohjeen varaan jäämistä tai ilman sitä toimimiseen pystymistä suurella erolla, *ajaako he neljääkymppiä vai ajaako he kahdeksaakymppiä.*

Opettajat pitivätkin tärkeänä, että maahanmuuttajille järjestetyssä koulutuksessa opetettiin suomen kieltä jopa tässä koulutuksessa toteutettua enemmän. Anne kaipasi ammatin ja kielen opiskeluun tasapainoa:

(42)

ANNE: **Kyl mä sanoisin että pelkästään ammatin opettaminen edellä ei voi mennä tässä. Et kyllä siinä pitäis löytää sellanen balanssi.** Että kokisin että nääkin olis ehkä hyötyneet siitä

että sitä tässä olis sitä ihan **puhdasta suomen kielen opetusta ollut vielä siinä rinnalla enemmän.**

Anne näki hyötyä siinä, että kielenopetus olisi osin *puhdasta kielen opetusta*. Hänestä siis kaikki tarvittava kielitaito ei tule työn ohessa. Hannes pohti esimerkissä (43), että sanasto kehittyi koulutuksessa hyvin, mutta lauserakenteisiin ja syvällisempään ymmärrykseen toimintaan integroitu kielenopetus ei antanut tarpeeksi eväitä:

(43)

HANNES: **Sanasto** ehkä tulee tässä hyvinkin. Kehittyy tässä hyvinkin. **Mutta ymmärtäminen ja lauseiden rakentaminen niin ne ei tässä integroidusti varmaan kehity kauheen hyvin.**

Varsinkin opiskeluvaiheessa kielitaidon merkitys ammattitaidon osana arvioitiin suureksi, kuten Hannes pohtii esimerkissään (44):

(44)

T: Miten sun käsitys kielitaidosta rakentajan ammattitaidon osana on kehittynyt?

HANNES: Tietenkin **jos olis ammattilainen jo valmiiksi, niin kielen merkitys on vähäisempi, mutta kun opiskellaan, niin kielitaidon merkitys on suurempi.** Mahdollisuus suorittaa tutkinnon osia ei toteutunut sen takia, ettei ollut kielitaitoa. Ei mahdollisuuksia selviytyä esimerkiksi oman työn arvioinnista ja esittelystä muille.

Hanneksen mukaan ammattilainen pärjäisi ainakin hänen alallaan heikommallakin kielitaidolla, mutta ammatin opiskelu vaati riittävää kielitaitoa. Hän viittaa koulutuksessa olleeseen mahdollisuuteen, että turvapaikanhakijat olisivat voineet suorittaa tutkinnon osia, mutta kertoo sen jääneen toteutumatta kielitaidon rajallisuuden vuoksi. Ongelmia hän näki tutkintotilaisuuksissa vaadittavaan näyttöön oman työn arvioinnista ja esittelystä suomen kielellä. Ammatillisen koulutuksen tarkoitus on tuottaa yhä tehokkaammin työelämätarpeisiin vastaavia osaajia (OPH 2014: 4–17). Jos opiskelijalla on valmiiksi osaamista ja ammattitaitoa, tai on peräti *ammattilainen jo valmiiksi*, hänen esteensä saavuttaa ammattitutkinto muodostuu Hanneksen mukaan kielitaidon rajallisuudesta. Kielitaidon rajallisuus voi olla siis esteenä suoriutua opinnoista ja saavuttaa ammattitutkinto, vaikka *työelämässä pärjäisikin*. Kielenopiskelun integrointi ammatilliseen opiskeluun onkin osa ammatillisen koulutuksen uudistuksen suurinta haastetta. Räisänen ja Hietanen (2009:11–12) arvioivat työ- ja koulumaailmaa integroivan pedagogiikan toteuttamisen olevan koulutusreformin onnistumisen suurin haaste.

Opettajat kertoivat kuitenkin oppijoidensa kielitaidon kehittyneen selvästi koulutuksen aikana. Ammattitaidon ja kielitaidon suhteesta nousi havaintoja, että ammattitaito saattoi olla jo valmiiksi tai ainakin sitä opittiin nopeammin, kun taas kielitaidon vuoksi opiskelu ei olisi voinut edetä normaaliin tutkintotavoitteiseen osaamisen näyttöön. Ongelmia aiheuttivat kirjal-

listen alakohtaisten tekstien ymmärtäminen ja tuottaminen kuten HRC-alalla reseptiikka. Rakennusalalla kirjalliset tekstit olivat numeerisuutensa vuoksi helpompia, mutta työselosteiden laatiminen ja raportointi oli haastavaa.

Maahanmuuttajan siirtymistä työelämään jarruttaa aineistoesimerkkien mukaan nimenomaan kouluttautuminen. Ammattitaitoinen maahanmuuttaja voisi heikommalla kielitaidolla selvitä mukaan työelämässä, mutta ei ammattitutkinnon opiskelusta. Ammattiin kouluttautuminen näyttää siis edellyttävän erityistä kielitaitoa. Opiskelussa haasteita tuottavat erityisesti ammatilliset tekstit: niiden ymmärtäminen ja tuottaminen. Opiskelu näyttää siis edellyttävän kirjallista kielitaitoa ja ammattitekstien hallintaa. Opettajat toivat esiin koulutusmuodon kehittämiseksi ajatuksen, että suomen kieltä pitäisi opettaa enemmän, jopa suoranaista kielenopetusta irrallaan työnteosta. Ammatinopiskelun rinnalle kaivattiin *puhdasta kielenopetusta*. Ammatinopiskelun ohella *sanasto* kehittyi hyvin, mutta *ymmärtäminen* ja *lauseiden rakentaminen* eivät kehittyneet yhtä hyvin integroidussa opetuksessa.

Suomeen muuttaneiden ulkomaalaisten sairaanhoitajaopiskelijoiden työelämän toimijuutta tutkinut Virtanen (2017) väittää, että kielitaidosta jaetaan ympäröivässä yhteisössä aluksi hyvin dikotominen näkemys: kielitaitoa joko on tai sitä ei ole (mt. 66–68). Osallistumisen kautta näkemys kielitaidosta muuttuu kuitenkin monipuolisemmaksi: opiskelijat alkavat itse ajatella, että kielitaidon karttuminen on prosessi, joka etenee osallistumisen kautta ensin muiden tuella kohti itsenäistä kielenkäyttöä (mt. 76–79). Virtanen (2017: 68) tuo esiin myös laajemman käsityksen kielitaidon moninaisuudesta: vuorovaikutus voi onnistua monin tavoin, kuten sanattoman viestinnän avulla. Kielitaidon riittävyden arvioinnissa kielitaidon määrän ja laadun sijaan – eli onko se esimerkiksi puutteellista vai riittävää tai hyvää vai heikkoa – voisikin puhua Virtasen (2017: 68) nimeämästä toimivasta kielitaidosta. Toimiva kielitaito sallii ajatuksen, että kieltä voi käyttää ja se toimii myös muiden kieliympäristön jäsenten tuella (mt.).

Toimivan kielitaidon näkökulmasta turvapaikanhakijoiden koulutusmuoto lisää oppijoiden toimijuutta, sillä he pääsevät osallisiksi ammatilliseen yhteisöön. Toisaalta tutkintotavoitteinen opiskelu edellyttää kielitaitoa enemmän, kun taas työelämässä voisi opettajien arvioiden mukaan joissain tehtävissä pärjätäkin. Toimivan kielitaidon ajatusta pitäisi siis lisätä ammattitutkinnon opiskeluun. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kielellisesti vaativiin osaamisen näyttöihin sallittaisiin kielenoppijalle enemmän tukea ja että arviointikäytänteitä monipuolistettaisiin.

6.5 Samanaikaisopetus integraation menetelmänä

Tarkastelemassani koulutuksessa nousi esille opetuksen menetelmä, jota tarkastelen vielä erikseen: samanaikaisopetus suomen kielen opettajan sekä ammattiaineen opettajan kesken. Työtapa oli opettajille uusi. Vain Anne ja Susanna kertoivat työskennelleensä aiemmin ammattiaineessa samanaikaisopettajina, mutta kielen opettajan ja ammatillisen opettajan yhteistyö oli heillekin uutta.

Eniten samanaikaisopetukseen päätyi Vilma, joka kiersi ammattialoilla noin päivän tai kaksi viikossa. Hän oli opettanut liki 35-vuotisen opettajanuransa tähän asti yksin. Nyt hänen roolinsa oli erilainen: kielenopetuspäivät kerran viikossa hän mielsi omaksi opetukseksi, jonka hän suunnitteli itse, ja josta hän oli vastuussa. Turvapaikanhakijoiden koulutuksen alussa, orientaatiovaiheen ensimmäiset kolme viikkoa, hänelle oli osoitettu määrällisesti enemmän opetusta, sillä nämä viikot oli suunniteltu suomen kielen opetukseen koko opiskelijaryhmän kanssa.

(45)

T: Jännittikö se sua alkuun?

VILMA: Ei hirveesti, koska siinä oli aluksi tulkki, ihan ensimmäisenä päivänä, mut ei sen jälkeen. Eikä oikeestaan opetustilanteessa ollut tulkkia kertaakaan. **Mutta tää sitten ku meitä oli useampia opettajia niin se on helpottanut** (--). Eli meitä oli kolme plus yks niin se helpotti mun työtä, eli mä tiesin että en oo siellä yksin heidän kanssaan. Tosin mulla oli vähän semmonen epämääräinen olo, öö, **oikeestaan ainoon mikä mua alkuun vähän jännitti eniten oli se et mikä mun rooli on**. Siinä kun meitä oli (OPETTAJIA) niin **tehtävänjako oli aluks vähän epäselvä. Mutta sitten kun selvis että minä oon suomen opettaja niin minä vain lähdin siitä että minä oon suomen opettaja**.

Vilma toi esille, että toisten opettajien läsnäolo toi hänelle aluksi turvallisen olon. Sen sijaan oma rooli oli määriteltävä aluksi: häntä näyttää hämmentäneen usean opettajan läsnäolo. Oman tehtävän eli suomen opettamisen määryttyä hän tunsu työnkuvansa selkiytyvän. Villa ym. (2008: 26–28) tuovat esiin, että samanaikaisopettajat usein kokevat hyötyvänsä suunnittelusta ja yhdessä sovitusta toimintatavasta, kuten mikä on opetuksen sisältö, miten opetusvuorot jaksottuvat sekä miten ensisijainen ja toissijainen vastuu opettamisesta ja opiskelijoiden arvioinnista jakaantuvat. Myös Vilman esimerkissä työnteko alkoi sujua, kun jokaiselle oli löytynyt oma tehtäväalueensa.

Oman tehtäväkuvan ratkeaminen sekä se, että Vilma huomasi pystyvänsä yhteistyöhön samanaikaisopettajana, toi työhön pontta:

(46)

VILMA: Et siin oli sitte sitä apua niin paljon että **minusta meillä lähti hirveen hyvin ja mä koin sen tosi kivana et mä pystyn tekemään yhteistyötä ja sitten se mun rooli, niin mä kyllä löysin sen.** Että kun mä sanoin että mä oon suunnitellut tällä tavalla niin se lähti sillä tavalla ne tunnit että **mullon aina se kielenopetus ja mä suunnittelen sen,** mitä me tänään opiskellaan, esimerkiks aakkoset, tänään mä otan numerot, tällai **siinä alkuvaiheessa ja sitten mä kerroin muille mitä oon suunnitellut ja sitten he olivat apuna.** Minusta se on toiminut hyvin.

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015: 9) mukaan työn jakaminen tuottaa usein opettajille hyvää mieltä, siis aivan kuten Vilmakin kertoi kokeneensa. Vilma otti roolin suomen kielen opettajana, ja koki olevansa päävastuullinen opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Samana päivänä opetusta oli merkitty myös toiselle opettajalle (OPETTAJA). Seuraavassa esimerkissä (47) Vilma kertoo työnjaon sopimisesta:

(47)

VILMA: (OPETTAJA) opettaa aina iltapäivällä. Hänellä on **oma suunnitelmansa** esimerkiks suomalaisesta koulusta tai tota näistä tutkinnoista, jotakin suomalaisesta yhteiskunnasta yleistä, mitähän nyt, terveydestä, kaikesta tämmösestä.

T... Eli sä kerroit siitä että sun oma rooli löytyi aika helposti ja luontevasti ja sitten **jaatte (OPETTAJAN) kanssa tehtäviä.**

VILMA: Tai tavallaan niinkun, et **minä suunnittelen sen kielen,** mikä on mun rooli, ja **se on ihan selkeesti,** eikä siinä oo, se on mennyt ihan hyvin.

Kuvattu samanaikaisopetus toteutui vuoroissa, jossa opettajat yksi kerrallaan opettivat itse suunnittelemansa sisällöt toisen avustaessa, ja roolit vaihdettiin sovitussa vaiheessa. Päävastuu opettamisesta oli Vilman mukaan selkeästi jaettu päivän sisälle puoliksi, ja toisen opettaessa toinen opettaja toimi luokassa samaan aikaan avustavassa roolissa. Villan ym. (2008) mukaan tällaisen avustavan samanaikaisopetuksen tunnusmerkkejä ovat selkeä ero, kumpi on opetusvastuussa. Toisen opettajan tehtävä on kierrellä luokassa, varmistaa ymmärtämistä ja esimerkiksi valmistella ryhmäjakoja. Kielten opetuksessa ryhmissä tällainen tapa edistää opetuksen sujuvuutta ja eritasoisten oppijoiden mukana pysymistä. (mt. 34–37.)

Ammattialojen toimipisteissä kiertäessään Vilma joutui määrittelemään roolinsa uudelleen. Tehtävää saattoi vaikeuttaa ennestään tuntemattomat ammattialat toimipisteineen sekä opetus siellä. Toisaalta aloilla kiertely käytännön syistä oli ajallisesti melko hajanaista.

Pilottihaastattelussa (48) Vilma toi esille, että hänestä oli luontevaa toimia ammatillisen opettajan opettaessa avustajana, ja perusteli tätä opetuksen vastuulla:

(48)

Vilman mukaan samanaikaisopetus on sujunut kaikilla aloilla hyvin spontaanisti ja intuitiolla. Hänen tavoitteenaan on yrittää olla avuksi ammattiaineen opettajalle ja opiskelijoille. Jos toinen puhuu, hän saattaa vaikka kirjoittaa puhuttuja sanoja. Hän sanoo omasta roolistaan aloilla

”olla apulainen, altavastaava. En opeta ammattia”. Se on erilaista kuin **kielen opetuspäivinä, jolloin hän kertoi haluavansa pitää opetuksen omista käsissään:** ”Minulla on silloin **lopullinen vastuu** opettamisesta.” **Ammattialoilla päävastuu on Vilman mukaan ammattiaineen opettajalla.**

Kenttäpäiväkirja (päivä 6)

Vilman huomio vaikuttaa pysyneen selkeästi kielen oppimisessa koulutuksen alkuvaiheessa. Hän tarkkaili, ymmärtävätkö opiskelijat, ja tarvittaessa myös keskeytti ammattiaineen opetuksen selventääkseen kieltä, mutta toi suoraan haastattelussa esille, ettei vähätellyt heidän taitojaan:

(49)

VILMA: Ja kyllä mä tässäkin huomaan ammattiaineen opettajien kanssa niin minusta he ovat aivan loistavia. He ovat päässeet tähän loistavasti mukaan. (--) **Mutta sitten jos mä huomaan että voin selittää jostain toisella tavalla, tai mä nään ettei ne ymmärtäneet, opiskelijat eivät ymmärtäneet, niin sitten mä vaan otan sen ja keskeytän ja kysyn et muistatteko tää oli tää.** Ja jos autolla vaikka käsitellään helmapeltiä, sä olit silloin, niin siihen tuli helma – kynnyks, jotakin tämän tyyppistä ja sitten toistan ja kertaan sanoja.

Vilma viittaa esimerkissä (49) kertaan, jossa olin autoalalla havainnoimassa lokakuussa. Aiheena olivat auton osat. Vilma piirsi ja kirjoitti taululle sanapareja kuten ”oikea–vasen” osoittavien nuolien kanssa, konnotaatioita kuten hameen helman ja hän liikkui luokkatilassa ja osoitti, missä oli kynnyks.

Autoalan opettaja Seppo ja Vilma toteuttivat samanaikaisopetusta noin viitenä päivänä. Seppo kertoo jo ennakkoon sopineensa Vilman kanssa vuorottelusta, jossa opetusaihetta vaihdettiin ammatillisesta vapaamuotoisempaan.

(50)

SEPPO: Myö nyt (VILMAN) kanssa **pikkusen on keskusteltu tästä.** Mää sitten esitin että tehdään näin ja (VILMAKIN) sano että se on fiksu systeemi. (...)

T: Eli tekö vuorottelette?

SEPPO: Joo, vuorotellaan. Elikkä välillä **minä annoin aiheen (VILMALLE)** ja otettiin joku asia kuten se kalastus. (VILMA) **jatko siitä sitten** ja kirjotti taululle kala-asioita. Sit ku aihe oli käsitelty niin sitten **vuoro palas minulle.**

Opettajien roolit näyttäytyivät keskustelun avaajina, jossa avauspuheenvuoron pitäjä oli sovittu. Omien havaintojeni mukaan opetus näyttäytyi kuitenkin vuorottelun sijaan toisiaan täydentävältä opettamiselta. Havaintojeni mukaan toinen oli keskustelun vetäjänä ja toinen täydensi ja välillä opettajien toiminta näyttäytyi tasavertaisena keskustelutilanteena. Kun molemmat osallistuvat keskusteluun ja sopivat yhdessä opetuksesta ja keskustelunvetovuoroista, voidaan toimintaa kuvata täydentäväksi samanaikaisopetuksiksi (Villa ym. 2008: 54).

Välillä opettajien keskustelu muuttui sellaiseksi, ettei opettajien vastuuvuoroja pystynyt havainnoiden erottamaan, kuten Seppo kertoi:

(51)

T: Huomasin kun tulin tuonne paikalle että myös sinä keskustelit.

SEPPÖ: Joo ilman muuta osallistuin, joo **molemmat osallistui keskusteluun** ja se on hyvä jos kaikki osallistuu myös opiskelijatkin.

T: Minulle tilanne näytti mielenkiintoiselta ja siltä että opetitte yhdessä.

SEPPÖ: **Nii yhdessä pidettiin, tai sillei myö sovittiin tää homma.** Jotkut tekee vähän eri tyyllillä mut tää on niinku minun tyyli tämä. En oo huomannu että kukaan muu täällä niin tekis.

Opettajien toiminta vaikutti omien havaintojenikin mukaan välillä tiimimäiseltä ja erotamattomalta; en siis voinut päätellä, kumpi opettajista veti tilannetta. Samanaikaisopetuksessa oli hetkittäin siis myös tiimiopetuksen piirteitä (ks. Villa ym. 2008: 64; 72–73).

Haasteena S2-opettajan sekä ammattialan opettajan samanaikaisopetuksessa vaikutti olevan se, että heillä oli osaamista eri aloilta, ja toisekseen se, ettei hajanaisesti toteutunutta samanaikaisopetuspäivää ehditty ennalta yhdessä suunnittelemaan. Hannes toi esille sen, että opettajien pitäisi etukäteen varmistaa yhteinen ymmärrys opetettavasta ammatillisesta sisälöstä:

(52)

HANNES: Ongelma on varmaan siinä että puhtaasti **äidinkielenopettajalla ei ole ehkä alasta kokemusta ja niistä termeistä niin ainakaan kylmiltään ei voi tulla siihen.** Sen pitäis olla hyvinkin **suunniteltua ammatillisen opettajan kanssa**, että puhutaan samalla kielellä.

T: Oisko hänestä apua termien avaamisessa?

HANNES: Vois olla. Ja puhutaan ammatillisen alan termeillä, mutta puhutaan suomen kieltä. Terveillä voisi käydä keskusteluja tai mitä ikinä. **Sen pitäis olla paremmin suunniteltua.** Toki on varmasti hyötyä siitäkin että on työsalissa ja kuuntelee, en vähättele sitä etteikö olis hyötyä ja riippuu varmaan tavoitteesta, et mikä siinä on. Nyt ei ollut sellaista tavoitetta.

Ratkaisuna hän näkee valmistautumisen suunnitteluajalla, jota nyt ei ollut pidetty. Vilma oli ollut Hanneksen työparina vain kaksi päivää koulutuksen aikana. Samanaikaisopetuksen toteuttamisessa oli heidän kohdallaan ongelma siinä, ettei siitä ehtinyt muodostua enempää kokemusta. Villa ym. (2008: 76) ehdottavat, että opettajat, jotka ovat halukkaita työskentelemään yhdessä, mutta joilta puuttuu vielä kapasiteettia samanaikaisopetukseen, hyötyvät usein yhteistyön opiskelusta ja ennen kaikkea kokemuksesta, joita saa työskentelemällä samanaikaisopettajatiimeissä.

Suunnittelun tarve samanaikaisopetuksessa oli selkeä. Anne kertoi pilottihaastattelussa (53) näkevänsä samanaikaisopetuksessa paljon hyötyjä erityisesti juuri silloin, kun opetuksen suunnitteluun käytettiin yhdessä aikaa.

(53)

Anne kertoi suunnittelevansa turvapaikanhakijoiden koulutussisällöt yhdessä Susannan kanssa. Hän perusteli hyötyjä sillä, että silloin on useammat silmät, ja **monet näkökulmat asioihin**. Itsellä on putkinäkö, ja toinen tekee ja näkee eri tavoin. Tämä on **opetuksen laadulle hyväksi**. Toinen neuvoo toisella tapaa kuin toinen. Kemat opiskelijoiden kanssa löytyvät eri tavoin. **On helpompi nähdä tietyt tilanteet jo ennen kuin niistä tulee ongelmia**, ja puuttua ajoissa.
Kenttäpäiväkirja (päivä 8)

Annen mukaan kielen opettajan läsnäoloa ammatillisella tunnilla pitäisi hyödyntää eriyttämällä niin, että kielen opettaja voisi opettaa kielitaidoltaan heikompia opiskelijoita. Annen opetusta seurattessani tarjouduin tähän työhön muutaman kerran. Kerran otin muuttaman opiskelijan erilliseen luokkatilaan opettaakseni heille kirjaimien kirjoittamista, kun Anne jatkoi luokassa muiden kanssa kirjallista tehtävää. Omat kokemukseni tällaisesta eriyttämisestä sopivat hyvin kyseiseen tilanteeseen, jossa tarvittiin rauhallista työskentely-ympäristöä ja opetettava asia oli erillinen muun luokan toiminnasta. Villan ym. (2008: 49–51) mukaan samanaikaisopettaminen, jossa opetusryhmät jaetaan eri opettajille, on rinnakkaisopettamista.

Samanaikaisopetusta toteutimme myös siten, että teetin muutaman kerran opiskelijoilla tehtävän ja Anne oli avustavassa roolissa. Ohjatessani kielenoppimistehtävää monisteen avulla Anne kirjoitti puheeni perusteella tekstiä taululle. Toisen kerran osallistuin opettamiseen spontaanisti kesken tunnin ehdotin, että näyttäisimme opiskelijoille tietämäni Youtube-videon käsitellystä aiheesta. Yhteistyömme alkoi kulkeutua tiimimäisempään suuntaan, sillä aineistonkeruun loppuvaiheissa kenttämuistiinpanoistani huomaa, että oma roolini on aktiivisempi ja toiminnallisempi. Villa ym. (2008: 73–75) toteavat, että samanaikaisopettaminen kehittyy ajan kanssa, eikä tiimiopettamiseen voi suoriltaan ryhtyä.

7 UUELLEEN MUOTOUTUVAT OPETTAJUUDET

7.1 Opettajuuden tyyppikertomukset ja narratiivinen analyysi

Tutkimukseen osallistuvat opettajat näyttivät kokevan turvapaikanhakijoiden opettamisen vahvasti, sillä opettaminen oli monin tavoin erilaista siihen nähden, mitä he olivat toteuttaneet aiemmalla opettajan urallaan. Merkittävänä pidän sitä lähtökohtaa, että heillä ei ollut aiempaa kokemusta turvapaikanhakijoiden opettamisesta, ja ylipäätään aiemmat kokemukset monikulttuurisista opiskelijoista olivat melko vähäisiä. Heillä ei ollut myöskään kokemusta S2-opetuksesta: Vilmalla oli takanaan noin 35-vuotinen työura äidinkielen opettajana ja muut olivat ammatillisia opettajia, eivät kielen opettajia. Ruohotie-Lyhdyn (2016: 21) mukaan uusi opetustilanne haastaa tyyppillisesti opettajan ammatillista identiteettiä.

Opettajuuksien muotoutumiseen vaikutti keskeisesti juuri epätyypillinen ja ennen kokematon työtehtävä turvapaikanhakijoiden koulutuksessa. Uutta oli paitsi turvapaikanhakijoiden kohtaaminen myös S2-opetus. Oppimateriaalin puuttuminen tai sen huono soveltuvuus opetukseen toi omat haasteensa: opetusmateriaali piti luoda tai muokata itse. Opetuksen suunnittelua vaikeuttivat myös opiskelijoiden erilaiset taidot suomen kielessä sekä ammatillisissa taidoissa. Epävarmuutta ei voinut välttää; sitä piti sietää. Opettajat joutuivat toimimaan tilanteessa, joka ei vastannut heidän aiempaan osaamiseensa:

(54)

HANNES: Nyt ollaan **kaukana oman ammattitaidon toteuttamisesta**. En voi toteuttaa sitä mitä minä osaan, vaan nyt pitää purkaa ja mennä hyvinkin ruohonjuuritasolle kaikissa asioissa mitä opetetaan.

Turvapaikanhakijoiden opettajana ei voinut siis toimia olemassa olevan ammattitaidon varassa. Opettaminen piti *purkaa hyvinkin ruohonjuuritasolle*, mitä ei koettu omaan ammatinkuvaan kuuluvaksi.

Vaikka työ turvapaikanhakijoiden parissa oli raskasta, se oli samanaikaisesti mukaan palkitsevaa:

(55)

HANNES: Se kuinka he imee tietoa, se on positiivisesti yllättänyt. **Ja on ollut mahtavaa toimia sellaisessa ilmapiirissä jossa imetään tietoa.**

Käsitykseni mukaan juuri oppijoiden myönteinen suhtautuminen opiskeluun ja opettajiin kannusti opettajia. He kuvasivat yleisesti viihtyvän työnsä, kaikesta epävarmuudesta huolimatta. He onnistuivat mukauttamaan toimintaansa opettajina sellaiseksi, joka tyydytti toisaalta heitä itseään, toisaalta heidän oppijoitaan. Työ turvapaikanhakijoiden parissa loi opettajuuksia, joita seuraavaksi erittelen.

Tutkimuksessani tarkastelen opettajuuksia, jotka siis ovat tulkintoja ammatillisesta identiteetistä erilaisissa konteksteissaan. Opettajuus on tilannesidonnainen konstruktio, joka sisältää tulkintoja siitä, mitä opettajan toimintaan kuuluu ja millaiselle arvopohjalle toiminta perustuu (Luukkainen 2004: 79–81). Opettajuus on siis tyypillinen kertomus opettajana toimimisesta ja se rakentuu ammattitaidon ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa (mt. 81).

Narratiivisella analyysillä löysin aineistosta erilaisia opettajuuksia, joita seuraavassa esittelen. Opettajuudet löytyivät analysoimalla opettajien aineistosta lyhyitä narratiiveja, joista konstruoin uusia narratiiveja. Konstruoimani opettajuudet eivät välttämättä ole henkilöityneitä suoraan yksittäisiin opettajiin, vaan opettajuuksia on rakennettu yhdistämällä eri henkilöiden kertomia tarinoita. Toisilla opettajilla jokin konstruoimani opettajuus ilmeni vahvempana kuin toisilla, eikä kaikilla aineiston perusteella välttämättä esiintynyt kaikkia opettajuuksia. Toisaalta todennäköisempää on, että konstruoimani opettajuudet ovat ulottuvuuksia, joita ammatillisessa identiteetissä voi olla useampia (ks. Luukkainen 2004: 79–80), ja niiden ilmeneminen vaihtelee aika- ja tilannesidonnaisesti. Ne voivat olla keskenään ristiriitaisia, mutta Hännisen (2010: 175) mukaan ristiriitaisuus, keskeneräisyys ja liikkuvuus tuovat tarinaan uskottavuutta. Seuraavassa esittelemäni opettajuuksien eri ulottuvuudet ovat tutkijan analysoimia, aineistosta selkeimmin esiin nousseita puolia eli tyypillisyyksiä. Bogdanoff (2016: 60) kuvaa opettajaidentiteettejä aineiston tyypikertomuksiksi: nekään eivät kuvaa tutkittavia identiteettejä suoraan henkilösidonnaisesti, vaan koko aineistossa esiintyvien tyypillisyyksien ja teemojen kautta.

Aineiston narratiiveista rakensin seuraavanlaisia opettajuuksia: henkilökohtaisuutta ja tunteita huomioiva välittävä opettajuus, monikulttuurisuutta ymmärtävä kulttuurisensitiivinen opettajuus, ammatillista oppiainetta ja suomen kieltä integroivan työtavan myötä kehittynyt kielitietoinen opettajuus sekä samanaikaisopetuksen kokemuksista muodostunut jaettu opettajuus.

7.2 Välittävä opettajuus

Välittävässä opettajuudessa korostuvat lämmin ja myönteinen suhtautuminen opiskelijoihin. Opettaja käyttää huumoria ja kertoo toimivansa intuitiivisesti, luovasti ja vapautuneesti. Opettamisessa ovat läsnä opettajan henkilökohtaiset kokemukset, joita hän jakaa opetuksessaan. Opetuksessa sallitaan myös läheisyyttä ja tunteiden ilmaisua. Opettaja on kiinnostunut opiskelijoidensa kuulumisista myös kouluympäristön ulkopuolella, ja hänen suhdettaan opiskelijoihin leimaa kiintymys. Välittävä opettajuus kuvastuu seuraavassa esimerkissä (56):

(56)

Olemiseni ryhmässä on kerta kerralta **luontevampaa**, oma oloni siis. Helpottaa, kun **kasvot käyvät vähitellen tutuiksi**, ja aistin rauhallisen **ilmapiirin**. **Tervehdimme** toisiamme **koulussa ja kaupassa** törmätessämme. Opiskelijat ovat aina **ystävällisiä**, ja kysyvät usein lyhyesti mitä kuuluu ja toivottavat hyvää päivää. Yliopistolla oli puhetta sosiaalisten kontaktien vähyydestä, jolloin opettaja edustaa usein merkittävää kontaktia turvapaikanhakijalle, linkkiä ympäröivään yhteiskuntaan. **Koen siinä valossa (toivottavasti) tulevan ammattini merkitykselliseksi**.

Kenttäpäiväkirja (päivä 3)

Välittävä opettajuus on siis *luontevaa* kanssakäymistä, jossa korostuvat *ystävällisyys* sekä kokonaisvaltainen välittäminen. Opettaja toivoo, että voi työnsä kautta olla *merkityksellinen* oppijalleen paitsi opettajana, myös uuden elinympäristön kontaktihenkilönä. Tutustuminen opiskelijoihin on tapahtunut luontevasti ja nopeasti:

(57)

VILMA: Mutta niin mutta **tosin nopeesti mä tutustuin, paljon nopeemmin, kuin johonkin suomalaisryhmään**. Et nää on **läheisempiä** mulle kuin joku esimerkiksi suomalainen aikuisopiskelijaryhmä, emmä oo saanu **tällasta kontaktia**. Mutta johtuiks se siitä et meillä ei oo kieltä, et se kontakti tulee jostain muusta. Se on jännä.

Välittävä opettajuus sopii luontevammin esimerkin (57) mukaan monikulttuuriseen oppimisympäristöön verrattuna suomalaisryhmään. Huomioitavaa on, että yhteisen kielen puute ei ole ollut esteenä tutustua. Tämä kertoo siitä, että vuorovaikutus voi onnistua myös kielenkäytöllä keinoilla (ks. Virtanen 2017: 68). Välittävässä opettajuuteen kuuluu tunteiden ilmaisu ja huomioiminen sekä empaattinen suhtautuminen muihin:

(58)

VILMA: Viimeks kun oon OPISKELIJAN nähny niin se tuli **halaamaan** tunnin jälkeen. Ja heti jos häntä vähän **kehuu**, et hyvä, niin se tulee tunnin lopussa **kiittämään** ja he kiittelevät ja halailevat ja... Et siis tosi niinku sellasia erilaisia... **Tunteet** on hyvin heillä.. Mä tiedän et mä oon itse sellanen, tai ehkä oon aikalaillakin sellanen tunneihminen, niin **mä koen sen kauheen mukavana**. Musta se on aika ihanaa. (--) Tai sitten että kun jonkun pojan tai siis itse asiassa

OPISKELIJAN äiti kuoli MAA, ja kun mä kerroin sitten että miten Suomessa, et sanotaan et otan osaa ja juteltiin kahdestaan siinä ja OPISKELIJA alkoi **itkeä** ... että , hyvin sellasia, niin koskettavia. Tai sitten kun joku on saanut turvapaikan niin halataan ja onnitellaan ja **ollaan iloisia**. Tai sitten kun joku ei oo saanut niin siinä ollaan mukana. **Et mä oon kyllä ihan sydämestäni mukana niissä iloissa ja suruissa.**

Välittävässä opettajuudessa ollaan *sydämestä mukana* oppijoidensa iloissa ja suruissa. Opiskelijoiden taustoja kuvaillaan *koskettaviksi tarinoiksi*. Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutusta leimaa kohteliaisuus: oppijat *kiittävät* opetuksesta. Tunteita voi osoittaa myös esimerkiksi *halaamalla* ja *itkemällä*. Kielenoppimisen näkökulmasta tarinoiden jakaminen ja kohteliaisuuteen liittyvät kiittäminen ja tervehtiminen ovat kielitaitoa, jolla oppija saavuttaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita (ks. Aalto ym. 2009: 404–405.)

Välittävän opettajuus on henkilökohtaisen suhteen muodostamista opiskelijoihin, siis yksilöllisempää kohtaamista opettajan ja opetettavien välillä:

(59)

T: onko tää sellasta.. pystykö sitä ennakoimaan että tästä tulis tällasta?

VILMA: **Ei. Ei...**

T: Ja tässä on koulutusta vasta kolme kuukautta mennyt että nopeasti ootte tutustuneet.

VILMA: Et jollakin tavalla mä tunnen heidät, et **mulla on sellanen olo et mä haluan tietää et mitä heille kuuluu** sitten et miten heidän elämässään käy. Et mullon jotenkin et se **välittäminen**, mut sit kun sää oot et sullon se kaks sataa opiskelijaa siis äidinkielen opettajana näissä ytoaineissa, niin sellasilla tunneilla hyvin harvoin saa sellasta **henkilökohtaista kontaktia**, koska se menee semmosena massana. Mutta nyt mullon ollut, **mulla on ihan erilainen kosketus heihin.**

Esimerkissä (59) ilmeni, ettei opettaja ollut aiemmalla urallaan saanut yhtä henkilökohtaista kontaktia oppilaisiinsa kuin nyt. Hän kuvasi suurten luokkien soljuvan kurseilla *massana*, kun taas turvapaikanhakijaryhmän kohdalla suhtautumista leimasi aito *välittäminen* sekä oppijoiden tunteminen. Välittävässä opettajuudessa jaetaan myös omia henkilökohtaisia kokemuksia oppijoille:

(60)

VILMA: (...) Mutta on tietysti kiinnostavaa et ensimmäistä kertaa puhutaan tämmösiä että minkälainen koti, miten teillä rakennetaan, minkä värisiä taloja. Ja sit mä kerron et Suomessa on tämmösiä taloja. Ja **omasta lapsuudestani. Emmä oo kenellekään suomalaisopiskelijalle koskaan kertonut omasta lapsuudestani tämmösiä** et mä oon maalta ja meillä oli punanen hirsirakennus ja oli valkoset ikkunapielen, en mitään omasta lapsuudestani.

T: et menee aika henkilökohtaiseksi aiheet?

VILMA: Joo, et tykkään jäätelöstä. **Syön liikaa jäätelöä. (naurahtaa).**

Suhde turvapaikanhakijoihin oli läheisempi ja henkilökohtaisempi kuin suomalaisopiskelijoihin oli ollut. Bogdanoff (2016) raportoi turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillisia

identiteettejä tutkiessaan tyyppikertomuksia opettajasta ystävänä. Ystäväopettaja välitti oppilaistaan aidosti sekä halusi tuottaa heille iloa opetuksellaan (mt. 60–61). Välittävä opettajuus vaikuttaa samantyyppiseltä löydökseltä kuin Bogdanoffin (2016) opettajan ystäväksi positointi. Bogdanoffin (2016: 62) mukaan ystävänä oleminen kuormittaa opettajaa, sillä hän myös huolestuu ja murehtii herkästi oppilaistaan. Tämän tutkimuksen haastatteluissa sellainen ei tullut suoraan esille. Toisaalta varsinaisen aineistonkeruun jälkeenkin opettajat kyselivät usein tavatessamme, tiesinkö turvapaikanhakijaopiskelijoiden kuulumisista koulutuksen päätyttyä, koska minulla oli työni kautta kontakti turvapaikanhakijoihin heitä pidempään. Bogdanoffin (2016: 62) päätelmä siitä, että ystäväopettaja kokee työn positiivisten puolien olevan silti suurempia vaikutuksiltaan kuin raskaat puolet, saavat vahvistusta omista havainnoistani:

(61)

HANNES: Pidän kokemusta silti erittäin hyvänä.

(62)

VILMA: Mä oon siis ihan oikeesti nauttinu tästä ihan hirveesti. Et tää on antanu mulle ihan tosi paljon.

(63)

SEPPO: On ehottomasti että mä oon tykänny tästä. Jotenkin tuntuu että saa jotakin aikaseks. Näkee sen edistymisen.

Narratiiveista ilmenee, että opettajat pitivät kokemusta turvapaikanhakijoiden kanssa hyvänä. He kokivat saaneensa siitä jotain myös itselleen, ja kun oppimisessa edettiin, tuntui *että jotakin sai aikaiseksi*. Välittävä opettajuus näytti siis toimivan kannattelevana voimana paikoin haastavassa työtehtävässä.

7.3 Kulttuurisensitiivinen opettajuus

Kulttuurisensitiivinen opettaja pyrkii ymmärtämään opiskelijoidensa kulttuurista taustaa ja huomioimaan sitä opetuksessaan. Seuraavasta esimerkistä (64) ilmenee, kuinka opettaja huomioi opiskelijoidensa kulttuurisen taustan opetuksessaan:

(64)

SEPPO: Niillä yhteiskunta pelaa ja toimii vähän eri lailla ku Suomessa ja niitä on sitten katottava et miten joku toimii siellä ja miten täällä. **Siinä on sitä vertailua**. Kielen opiskelu on taas että siinä otetaan monia asioita huomioon, esimerkiksi **kulttuuritausta**. Puhutaan esimerkiksi (KANSALLISUUS). Nii nehän on hyvin **erilaisia kulttuureita** siellä. (KANSALLISUUS) ja (KANSALLISUUS) **puhuu eri kieltä ja erilainen suhtautuminen asioihin** (...) On niissä eroja ja sitten on suhtautumisessa eri asioihin eroja. **Mutta siinä on huomioitava tuossa opetuksessa se**. Et kun siinä on kumpiakkin niin pitää ottaa huomioon. Esimerkiksi puhutaan asiois-

ta minä kyselen, miten teillä on hoidettu tämä asia. Ja siinähan ne ku siinä on kaks erilaista porukkaa. **Kyllä ne keskenään tietää et niillä on eri tavat. Se tuodaan tässä avoimesti esille miten teillä tehdään ja miten meillä tehdään.**

Kulttuurisensitiivisyys näkyy opettajan avarakatseisessa asenteessa. Asenne muuttuu tutustumisen myötä, ja opettaja haluaa välittää myönteistä asennettaan myös suomalaisille opiskelijaryhmilleen. Esimerkissä (65) opettaja arvioi muuttumistaan turvapaikanhakijoiden opettamisen myötä:

(65)

T: Miten tää turvapaikanhakijoiden opettaminen on sinua muuttanut opettajana?

SUSANNA: No ehkä tota niin semmosta **avarakatseisuutta on tullut** et en mitenkään vastainen oo ollut kumminkaan ollu, ollu turvapaikanhakijoita vastaan, mutta niin ehkä sitten ymmärtää, **ymmärtää vielä paremmin**, paremmin heitä sitten ja näin. Ja toki sitten on kun **opetan tällä hetkellä kumminkin suomalaisia ryhmiä tässä näin niin kyllä niitä oon vähän aina ujutannut niitä kuulumisia sinnekin suuntaan**. Että alkuun varsinkin tuntuu nuorten ryhmässä et oli niinku ennakkoluulojakin sitten että kun tänne (KAUPUNKIINKIN) on sitten sellasia turvapaikanhakijoita tullu ja niitä on täällä koulussa ja muuta, niin sinne oon aina välillä kertonut kuulumisia. Ja jotain kun on ollu tuolla nuorten ryhmissäkin ollut niin **ei täällä nyt kyllä semmosta ihmettelyä ja taivastelua enää oo** kuulunu tuolla niinku omissa ryhmissäni ainakaan kuin mitä puol vuotta sitte oli. **Et ehkä sillä tavalla on pystyny niinku omalla käytöksellenikin rikkoon rajoja**.

Kulttuurisensitiivinen opettajuus toi myös ajatuksia monikulttuurisuuden ja monikielisuuden hyödyntämismahdollisuuksista tulevaisuudessa kontekstissaan suomalaisessa oppilaitoksessa. Aallon ja Tarnasen (2015: 74) mukaan tiedostuminen koulun kulttuurisesta ja kielellisestä monimuotoisuudesta pedagogisten käytäntöjen kehittäminen ne huomioivaksi hyödyttävätkin koko kouluyhteisöä kaikkine oppilaineen. Monikulttuurisen oppimisympäristön luomiseen ilmaistaan kiinnostusta:

(66)

T: Niin tarkoitatko että lisäisit yhteistyötä turvapaikanhakijoiden ja suomalaisten välillä?

SUSANNA: Niin, koska onhan meillä jos miettii jotain **kulttuureja ja kansainvälisyyttä** ja muita niin tässähan ois oiva esimerkki tehdä sitä yhdessä. Et tavallaan, jos toista kertaa lähtis tekemään niin nyt tietäs jo vähän minkälaisia juttuja pystys tekemään ja integroimaan niitä näihin muihinkin juttuihin.

Kulttuurisensitiivinen opettajuus on siis monikulttuurisuuden huomioimista kaikessa opetuksessa. Integraation mahdollisuus nähdään myös monikulttuurisuuden kautta: opettajalla on ideoita, miten toteuttaisi opetusta monikulttuurisessa oppimisympäristössä suomalais- ja maahanmuuttajaryhmiä yhdistellen. Esimerkissä (67) kuvataan, miten opettaja on huomannut monikulttuurisessa opiskelijaryhmässä molemminpuolista kiinnostusta tutustua:

(67)

SEPPÖ: opiskelijat on ehkä vähän huomanneet että ne on eri näkösiä ja ovat ulkolaisia, mut niilläkin tuntuu olevan **halu tutustua**. Ja sitten pakostakin tutustutaan koska ne joutuu vierekkäin tekemään töitä. Niin siinäkin tulee sitä puhetta. (...) **Ne on aidosti mukana siinä.**

Kulttuurisensitiivinen opettajuus ilmentää Gayn (2002) kuvailemaa kulttuurisensitiivistä opettamista. Opettajuudessa korostuu monikulttuurisuuden huomioiminen ja hyväksyminen sekä pyrkimys huomioida monikulttuurisuutta laajemmassa kontekstissa, kuten kontakteissa ympäröivään yhteisöön. Kulttuurisensitiivinen opettajuus kehittyi tutustumisen kautta: mahdolliset omat ennakkoluulot ja epävarmuus oli ensin ylitettävä. Kulttuurisensitiiviseen opettajuuteen kuuluu myös monikulttuurisuutta arvostavan asenteen levittäminen ympäristönsä.

7.4 Kielitietoinen opettajuus

Kielitietoisen opettajuuden taustalla ovat opettajan kielikäsitteet (ks. Leskinen 2016a). Tässä analyysissä en pureutunut opettajien kielikäsitteisiin vaan keskityin heidän huomioihinsa kielestä ja sen roolista ammatillisissa opinnoissa.

Kielitietoinen opettajuus syntyy tulkintani mukaan tilanteissa, joissa oppimisen ja opettamisen välineenä oleva kieli nousee tarkastelun kohteeksi. Aalto ja Tarnanen (2015: 74–75) kokoavat kielitietoisen opettamisen perusajatuksen: aineenopettaja on aina samalla myös kielenopettaja. Tyypillinen esimerkki kielitietoisesta opettamisesta aineistossani on sellainen, jossa opettaja pohtii omaa kielenkäyttöään ja mukauttaa sitä vastaanottajien ymmärrystä tavoitellen kuten seuraavassa kenttäpäiväkirjaotteessa (68):

(68)

Tauon jälkeen on vuoroni esittäytyä. Moi, sanon, ja he vastaavat. Kerron nimeni. **Yritän kertoa**, että opetan täällä englantia ja ruotsia, ja että opiskelen samalla suomea ja kerään aineistoa S2-aiheiseen graduuni. Jo sanan ”ruotsin kieli” kohdalla alan tuntea epävarmuutta. Swedish. **En voi olla käyttämättä englantia. Puhun liian nopeasti.** Täytesanoja. Opiskella kielen opettajaksi ja olla samalla toisen kielen opettaja. Voisiko vaikeampaa selitettävää olla! **Joku nyökkää ja päästää minut piinasta.** Minä yritän oppia sitä mitä (OPETTAJA) tekee, sanon lopulta. En osaa selittää helpommin. **En osaa puhua suomea ollenkaan niin sujuvasti kuin äidinkieltäni**, mietin.

Kenttäpäiväkirja (päivä 1)

Esimerkistä (68) näkyy, että tulkinta siitä, ettei tullut ymmärretyksi, sai tietoisesti poh-
timaan omaa kielellistä tuotostaan. Tilanne tuntui haastavalta, peräti *piinalta*. Kielitietoinen
opettajuus on siis myös tiedostumista omasta kielenkäytöstään, mikä johtaa oman viestinnän
kriittiseen tarkasteluun ja säätelyyn. Kalinin (1995) huomio on, että äidinkielen puhuja ei
olekaan kielenoppijan kanssa keskustellessaan ”natiivi”, sillä siinä eivät samat normit päde
kuin äidinkielisten välisessä keskustelussa. Epävarmuus keskustelutilanteessa on molemmin-
puolinen kokemus eikä siis rajoitu pelkästään kielenoppijaan, kuten helposti ajattelisi. (Kalin
1995, Sunin 2008: 54, mukaan.)

Kielitietoisuuteen näyttää liittyvän yleisemminkin kokemus kielen vaikeudesta, kuten
seuraavissa esimerkeissä (69–71) kuvaillaan. Suomen kieli koettiin vaikeaksi, koska ei osattu
selittää, miksi joku asia on kielessä niin kuin se on:

(69)

SUSANNA: Et kyllähän tässä ensimmäistä kertaa kielenopettajana on hämmästellyt et miten
vaikeeta tää suomen kieli on sitte (naurahtaa) vaikka et ku vaivataan jotain et ku pullaakin vai-
vataan ja tämmösiä et on löytyny ihan ihme sanoja niin niitä ihmetellään et onks tää näin.

T: Ai niin et niitei oo aikasemmi..?

SUSANNA: Siis ei oo miettinyt sillä tavalla että. Just ku menet lääkäriin niin se kysyy et mikä
sua vaivaa, ja me vaivataan täällä sitä pullaa. Et tavallaan tavallaan niitä yhteyksiä sitte tässä
mieltii. Ja sit välillä on ehkä semmonen niinku heikkous et mieltii et onks tää varmasti niinku
näin et mieltii iteki sitte et ku ei oo äidinkielen opettaja et joutuu vähän mieltii sitte että.

(70)

ANNE: **Että minulla ei oo keinoja kertoa** esimerkiks sitä että miks joku sana taipuu niin kuin
se taipuu taikka jotain tämmösiä. Tämmösiä ne kysyy hirveen paljon.

(71)

VILMA: Mut sitten tulee tämmösiä ongelmia että mitä en aina edes lähde selittämään. Helppo
esimerkki on vaikkapa voi. Oli eilisessä tekstissä et hän voi tehdä. Ja nyt on se voi, tää oli si-
nänsä helppo, voida tehdä, voida tehdä jotain, voida, minä voin, taas synonyymeja. Ja sitten on
se voi kun laitetaan leivän päälle, mutta kaksi eri asiaa on taas sit sama asia. **Et kieltä joutuu
jotenkin, mitenkähän mää sen kuvailisin, aivan eri tavalla vähän niinku kääntelemään.**
Mitä ei suomen opetuksessa tavallisessa opetuksessa joudu tekemään. En oo aikasemmin, et
**mä joudun niinku kääntelemään niitä ja etsin kaikkia synonyymeja ja mietin et mites tää
nyt sanotaan**, et se selkokieli on tietysti siinä, mutta sen lisäksi siinä on niinku **mä tavallaan
muotoilisin tai pilkkoisin sitä kieltä niin kun palasiks ja vähän pistäisin taas uusiks.** Että
he tajuais **sen miten tää suomen kieli rakentuu**, et **miks meillä on pitkiä yhdyssanoja** ja et
mä yritän aina sen. Et kun tuolla taululla lukee vaikka et maalisuti, et se on se maali ja tässon
tää suti, niin se on maalisuti. Et he tajuaa sen. Sitten kuorma-auto kun oli, et tässon tää kuorma,
ja sitten on se auto, niin se on kuorma-auto. Suurin osa sanoista tulee siten. Mikä mulle on ai-
van sitten uutta! (naurahtaa)

Joskus kun tarpeeksi yksinkertaisia selityksiä ei löytynyt, saatettiin jopa luopua selittä-
misestä. Silti kielitietoisessa opettajuudessa peruspyrkimys on selittää kielen ilmiöitä ja esit-
tää säännönmukaisuuksia ja havainnollistamiskeinoja, jotka voisivat auttaa kielen oppimista.
Tällaista työtä kuvailtiin esimerkissä (71) kielen *muotoiluksi*, *kääntelyksi* ja *pilkkomiseksi*.

Esimerkissä (71) S2-opettajaksi ryhtynyt äidinkielenopettaja pohtii myös suhdettaan suomen kieleen ja sen opettamiseen erilaisesta näkökulmasta. Hän kokee *kielen kääntelemisen* olevan itselleen aivan uusi tapa tarkastella ja käsitellä kieltä opetuksessaan. Hän tarkasteli kielen rakenteita ja yritti selittää kieltä niin, että opiskelijat ymmärtäisivät sen logiikkaa ja systematiikkaa: kun on *maali* ja *suti*, niistä tulee *maalisuti*. Myös Leskinen (2016: 64) havaitsi, että suomen kielen vapaaehtoiset opettajat pyrkivät asettumaan kieltä opettaessaan oppijan asemaan ja katsomaan kieltä ikään kuin heidän silmälaseillaan. Kielen rakenteen ymmärtämisen Vilman mukaan voisi helpottaa kielen oppimista. Leskisen (2016: 66) tutkimuksessa korostui niin ikään opettajien käsitykset kielen rakenteiden hahmottamisen suuresta merkityksestä kielenoppimiselle.

Kielitietoinen opettajuus tarkoittaa myös sitä, että opettaja ymmärtää kielen kontekstisidonnaisen luonteen. Esimerkissä (72) opettaja kertoo tiedostaneensa turvapaikanhakijoiden opettamisen myötä virallisen ja epävirallisen sanaston erot ammatillisessa kielessä:

(72)

HANNES: Jo pelkästään termit. Ja itsellekin tämä on ollut kielenopettelua. Tiedän vain slanginimillä asioita, niin nyt on joutunut opettamaan niitä oikeita nimiä.

Kielitietoinen opettajuus tarkoitti myös opettajan kehittyvää kykyä arvioida ja säädellä kielellisen sanaston vaikeustasoa opetuksessaan. Tämä tapahtui yrityksen ja erehdyksen kautta:

(73)

T: Jo sä pääsisit takaisin alkuun, millaisia neuvoja antaisit itsellesi nyt? Tai jollekin muulle joka aloittaa tällaisen opetuksen?

HANNES: En osaa heti vastata, en oo miettiyt tuota. **Rajaisin enemmän** sisältöä. Nyt lähettiin kun ei ollut kokemusta, liian isoa kakkua haukkaamaan. Että ei tule liikaa uusia termejä. **Aika pienestä pitää lähteä liikkeelle. Ettei oo liian paljon uutta.** Väki turhautu jossain vaiheessa kun tuli liian paljon uutta ja ei kerinny varmistamaan ymmärrystä. Mä lähin **liian laajasti kertomaan** rakennusalasta. Ja nyt kun **on keskitytty** puurakentamiseen niin olis kertonu vain niitä ja että myöhemmin tulee lisää. Teoriassa rakennettiin siis talo loppuun.

Kielitietoinen opettaminen tarkoittaa perimmältään sitä, että opettaja ymmärtää kielen keskeisen roolin oppimisessa (ks. Aalto & Tarnanen 2015: 74–75). Kieli on oppimisen kohde, mutta myös väline. Kielitietoinen opettaminen käsittääkin kielen enemmän toimintana kuin rakenteena (mt. 76). Esimerkissä (74) pohditaan kielitaidon merkitystä ammattitaidossa ja ammattiin opiskelussa:

(74)

Tietenkin jos olis ammattilainen jo valmiiksi, niin kielen merkitys on vähäisempi, mutta kun opiskellaan, niin kielitaidon merkitys on suurempi.

Kielitietoinen opettajuus tarkoitti siis ymmärrystä kielen keskeisestä roolista oppimisessa. Opettajat oppivat tarkastelemaan äidinkieltään analyttisesti. He ymmärsivät myös oman oppiaineensa kieltä, kuten Aalto ja Tarnanen (2015) kehottavat kielitietoista aineenopettajaa tekemään. Opettajat pyrkivät selittämään kieltä oppijoille havainnollisesti. Toisin he myös kokivat olevansa monesti itsekin ymmällään, miksi kieli on sellaista kuin on. Opettajat oppivat myös säätelemään omaa kielellistä ilmaisuaan ja mukauttamaan sitä vastaanottajille eli opiskelijoille ymmärrettävämpään muotoon.

7.5 Tilannelähtöinen opettajuus

Tilannelähtöinen opettajuus tuo opettamisen kuluvaan hetkeen. Ennalta tehdyt suunnitelmat muokataan uudelleen tilanteessa tai tilanteen vaatiessa ne peräti hylätään ja aloitetaan alusta. Opetuksessa nostetaan lähtökohdaksi oppijoiden omat kokemukset. Opettaja ottaa opetuksessa erilaisia rooleja: hän avustaa, keskustelee, myötäelää ja tarkistaa. Opettaja käyttää joustavasti erilaisia oppimisvälineitä ja suosii monimediaisia oppimisympäristöjä.

(75)

ANNE: Niin. Niin et ei niinkään et minkälainen sitko me saadaan siihen pullataikinaan vai onko sitä nyt sit niinku liikaa vai se että **opitaanko me ehkä ennemmin vaikka mitä muuta**, vaikka että minkä väriset housut sulla tänään on. **Et se kaikki on kuitenkin arvokasta sen kielen oppimisen kannalta.** Mää aattelen sillai.

T: Onko tää sulle uus ajatus. Tarkotan että onko se muuttunut tässä turvapaikanhakijoiden opetuksen myötä?

ANNE: On ja se on mulle tuonut ehkä senkin että myöskin että on se sitten myös suomalaisten opetusta tulevaisuudessa, **että enempi mennä siihen niinku siihen ryhmän mukaan.** Et toki on asiat **mitä opetussuunnitelmassa sanotaan** ja niitä opetetaan mutta se et niin kun... vähän on tullut niin kun itelle semmosta... ehkä enempi niinku liikkumavaraa mennä siihen ryhmään ja mennä siihen hetkeen mukaan et mitä se milloinkin on. Niin. Et se vaan kulkee sillai. Et onko se **rentous** se sana en minä tiää et mikä sitä kuvaa mutta semmonen niinkun **hyväksyä se et kaikkea ei voi kontrolloida ja kaikkeen et voi vaikuttaa.**

Tilannelähtöinen opettajuus haastaa mielikuvat opettajasta tilanteen hallitsijana. Esimerkissä (75) opettaja pitää *kielen oppimisen kannalta* arvokkaana kaikkea, mitä yhdessä on käsitelty, vaikka oppimisen aihe ei lopulta olisikaan ammatillinen. Hän on valmis *menemään ryhmään mukaan* ja joustamaan omista suunnitelmistaan. Hän *pitää edelleen opetussuunnitelman* mukaista opetusta suunnittelun lähtökohtana, mutta kertoo sallivansa nyt enemmän

liikkumavaraa toiminnassaan. Muutosta voisi verrata siirtymänä opettajakeskeisestä kulttuurista kohti oppijakeskeistä kulttuuria (ks. Pöyhönen 2004: 197–199). Oleellisena tilannelähtöisessä opettajuudessa on *hyväksyä, että kaikkea ei voi kontrolloida*.

Tilannelähtöiseen opettajuuteen heittäytymiseen liittyy epävarmuutta, jota seuraavissa esimerkeissä (76–77) kuvataan:

(76)

T: Miltä se tuntuu ku se lähteekin se aihe jonnekin muualle?

SUSANNA: No sinänsä **ku ei oo sitä opetussuunnitelmaa tuolla taustalla** sillä tavalla niin voidaan miettiä myös siinä aamukahvilla niin ne hupparin nyörit ja vetoketjut opetella siinä samalla niitä sanoja.

(77)

ANNE: Se varmaan on tullut tässä matkan aikana, että pitkin matkaa tulee semmosia ahaa-elämyksiä, että koska **jännityshän oli ihan hirvee taikka suuri silloin kun tää alkoi koska oli ihan uuden edessä**. Ja ihan vieraat ihmiset. Ja ei yhteistä kieltä ja niin...

Epävarmuutta lievensi esimerkissä (76) tieto siitä, että turvapaikanhakijoiden opettamisessa ei ollut taustalla opetussuunnitelmaa kuten tavallisesti opettajan työssä. Opetussuunnitelman puuttuessa keskusteluaiheiden saattoi antaa mennä opiskelijoiden kiinnostuksen mukana. Muutos *hirveästä alkujännityksestä* tilanteessa luovivaan opettajuuteen tapahtui vähitellen kokemuksen karttuessa *ahaa-elämyksillä*.

Tilannelähtöinen opettajuus rakentaa opetuksen opiskelijoiden ehdoilla. Kielenoppijoiden tarpeita huomioiden tilannelähtöinen opettaja etenee opiskelijoiden ymmärryksen tahtiin tai ainakin siihen määrätietoisesti pyritään:

(78)

T: Miten kuvailisit itseäsi opettajana ennen ja jälkeen tämän koulutuksen?

HANNES: **Kärsivällisyyttä** on tullut vielä enemmän joutunut opettelemaan. **Asioiden ymmärrettävästi selittämisessä** on pitänyt kehittyä. Suomenkielinen opiskelija, jolla on oppimisvaikeuksia, niin varmaan palvelee häntäkin tällainen taito. Näin että mennään tosi syvältä, ruvetaan **rakentaa sitä ymmärrystä**. Vois kuvitella että semmoseen tää auttais.

Tilannelähtöisen opettajan piirre on *kärsivällisyys*, sillä oppiminen uudella kielellä voi viedä aikaa. Opettajan on oltava myös valmis kehittämään itseään esimerkiksi selkeässä ilmaisussa ja hän perustaa opetuksensa *syvältä* lähtevälle *ymmärryksen rakentamiselle*. Tilannelähtöinen opettajuus muuttaa opettajan agenda institutionaalista vuorovaikutusnäkökulmasta: opettajan toimintaa ei ohjaa etukäteissuunnitelma yhtä vahvasti kuin aikaisemmin (ks. Lehtimaja 2012: 29–30). Opettajan agenda määrittyy enemmän tilanteesta kuin ennakoinnista: suunnitelmia on, mutta niistä joustetaan. Tilannelähtöinen opettajuus muuttaa siis luokkahuo-

neen institutionaalista vuorovaikutusta muuttuneiden tavoitteiden kautta. Opettajakeskeisestä kulttuurista on tilannelähtöisen opettajuuden toteutuessa siirrytty myös selvästi oppijakeskeiseen kulttuuriin (ks. Pöyhönen 2004: 197–199).

7.6 Jaettu opettajuus

Viides narratiivisella analyysillä aineistosta löytynyt opettajuustyyppi on jaettu opettajuus, joka syntyi samanaikaisopettamisen kokemuksista. Samanaikaisopettajuus muuttaa perinteistä käsitystä luokkahuoneen asiantuntijuudesta. Luokkahuonekulttuuri muuttuu perinteisestä yhden tiedonjakajan näkökulmasta useampaan tiedonrakentajaan. Karjalaisen (1992) viime vuosituhannen lopussa kuvailema opettajan ammattitaidon myytti yksityisestä työstä ja synnynäisestä osaajasta on siis unohdettu jaetussa opettajuudessa. Jaettu opettajuus liittyy yleiseen työelämän murrokseen, jossa työ muuttuu yhä verkostoidummaksi ja kommunikoiemmaksi (Julkunen 2008). Opetustyössä työn murrokseen on reagoitu Räisäsen ja Hietalan (2009: 94–96) mukaan vaihtelevasti: ammatillisessa peruskoulutuksessa pitäisi yleisesti edelleen tehostaa ammatillisten aineiden sekä yhteisten aineiden opettajien välistä yhteistyötä opetuksen suunnittelusta lähtien.

Jaettu opettajuus tarkoittaa, ettei opettajalla ole enää yksityistä tietoa asioista, vaan tieto jaetaan. Tämä näkyy opetuksessa esimerkiksi yhteisenä oppimismateriaalin keräämisinä:

(79)

SUSANNA: **Kollegan kanssa ensiks tehtiin** ohut kansio, mihin ruvettiin niitä monisteita keräämään ja ennen joulua vaihdettiin jo paksu kansio ja niille välilehdet ja laitettiin niitä sinne aiheittain että ruuanvalmistusohjetta ja kaikkee muuta teemoja ja että, ehkä niillä ja niitä, niitä sitten niinku selkeyttäs.

Jaettu opettajuus edellyttää myös yhteistä suunnittelu-aikaa. Ilman yhteistä suunnittelua samanaikaisopetus ei toiminut niin tehokkaasti kuin olisi voinut toimia. Hannes toi esille kehitysehdotuksen, että ammatinopettajan ja kielen opettajan pitäisi suunnitella samanaikaisopetusta paremmin, jotta kummankin asiantuntijuutta voitaisiin hyödyntää:

(80)

HANNES: **Sen pitäis olla suunnitelmallista.** (...) Ongelma on varmaan siinä että puhtaasti äidinkielenopettajalla ei ole ehkä alasta kokemusta ja niistä termeistä niin ainakaan kylmiltään ei voi tulla siihen. **Sen pitäisi olla hyvinkin suunniteltua ammatillisen opettajan kanssa, että puhutaan samalla kielellä.**

Hannes toi siis esille, että samanaikaisopetuksesta voisi hyötyä ennakkovalmisteluilla enemmän. Villa ym. (2008) painottavat, että sujuva ja mielekäs samanaikaisopettaminen vaatii opettajilta yhteistä ennakkovalmistautumista. Mitä saumattomampaa samanaikaisopettaminen on, sitä enemmän opettajat ovat tehneet yhteistyötä ennen varsinaista opetustilannetta (mt. 26–28; 68). Myös palautteen antaminen ja vastaanottaminen on tärkeää työparin samanaikaisopettamisen kehittämisessä (mt. 116–117).

Vilman rooli aloilla kiertävänä samanaikaisopettajana vaati häneltä tilanteeseen mukautumista sekä spontaaniutta:

(81)

Se on sujunut kaikilla aloilla hyvin **spontaanisti**. Yritän olla **avuksi** ammattiaineen opettajalle ja opiskelijoille. **Se on kiinni paljon henkilökemiasta**, miten tunti toteutetaan. Toimin intuitiolla. Tämän ihmisen kanssa toimin näin. Minusta tuntuu tyhmältä vain olla jouten. Jos toinen puhuu, minä saatan vaikka kirjoittaa puhuttuja sanoja. **Minun roolini aloilla on kuitenkin olla apulainen**, altavastaava. En opeta ammattia.

Kenttäpäiväkirja (päivä 6), Vilman tallentamaton haastattelu

Jaettu opettajuus on jossain määrin myös heittäytymistä, *intuitiolla* ja *spontaanisti* toimimista (ks. Villa ym. 2008: 5–6). Jaettu opettajuus ilmenee siis kontekstisidonnaisena, ja sen toteutuminen on kiinni *paljon henkilökemiasta*. Opettajat kuitenkin jakavat roolit toisilleen ja toimivat niissä. S2-opettaja piti kyseenalaistamattomana, että oli *apulaisen* toimessa ammattiopettajan alakohtaisella oppitunnilla. Kielen opettamisessa hän taas halusi *pitää opetuksen omissa käsissään*, koska hän mielsi kantavansa siitä *lopullisen vastuun*:

(82)

Minun opettaessani haluan, että opetus on omissa käsissäni. Minullahan silloin on lopullinen **vastuu** opetuksesta. Ammattialalla päävastuu on ammattiopettajalla.

Kenttäpäiväkirja (päivä 6), Vilman tallentamaton haastattelu

Roolien jakaminen näytti tässä tutkimuksessa olevan samanaikaisopettamista tehneiden S2-opettajan sekä ammatinopettajien välillä keskeistä. Luonnollisesti heidän osaamisensa oli erilaista. Toisaalta ajattelu jakaa oppimisenäkökulmaa ammatin opiskelusta ja kielen opiskelusta erilleen, mitä toisaalta olisi ehkä syytä tarkastella kriittisestikin integroivaa koulutusta toteuttaessa. Yhteisistä toimintatavoista sopiminen sekä neuvottelu liittyvät jaettuun opettajuuteen olennaisesti. Seuraavassa esimerkissä (83) ilmenee, että idea opetuksen toteuttamisesta on jaettu ja sille on saatu kollegan hyväksyntä.

(83)

SEPPÖ: Myö nyt (VILMAN) kanssa pikkusen on keskusteltu tästä. Mää sitten esitin että tehdään näin ja (VILMAKIN) sano että se on fiksu systeemi.

Jaettu opettajuus vahvistuu samanaikaisopettamisen kokemusten karttuessa. Samanaikaisopettamiseen harjaantuneet opettajat eivät enää suhtaudu siihen ihmeellisenä tapana vaan pitävät sitä ennemminkin luontevana ja järkevänä työskentelytapana. Tämä vastaa Villan ym. (2008: 5) näkemyksiä samanaikaisopettajaksi kehittymisestä. Esimerkissä (84) samanaikaisopettamiseen harjaantunut Anne pitää sitä tutuna ja hyvänä työskentelymuotona:

(84)

Se ei ole uusi juttu tällä ammatillisella puolella. On ollut ennenkin kaksi opettajaa keittiössä, ja kerran oli englannin opettaja ja me yhdessä. Samanaikaisopetus on henkilökemioista kiinni, jos se koetaan hyväksi. Nyt meitä on (SUSANNA) ja minä tässä kotoryhmässä, ja **opetamme yksin ja yhdessä. Suunnittelemme yhdessä.** (...) Samanaikaisopetusta pitäisi harrastaa ylipäättään enemmän. Silloin on useammat silmät, ja monet näkökulmat asioihin. Toinen neuvoo toisella tapaa kuin toinen. Kemat opiskelijoiden kanssa löytyvät eri tavoin. On helpompi nähdä tietyt tilanteet jo ennen kuin niistä tulee ongelmia, ja puuttua ajoissa. Suunnittelussa siitä on myös hyötyä. Itsellä on putkinäkö, ja toinen tekee ja näkee eri tavoin. Tämä on opetuksen laadulle hyväksi.

Kenttäpäiväkirja (päivä 8), Annen tallentamaton haastattelu

Jaettu opettajuus tarkoittaa siis opetustyön yhteistä suunnittelua sekä toteuttamista erilaisin samanaikaisopetuksen menetelmin. Sen edut ovat, että näkökulmat laajenevat, kun on *monet näkökulmat asioihin*. Myös opiskelijat hyötyvät, sillä opettajien *kemat opiskelijoiden kanssa löytyvät eri tavoin* ja mahdollisiin ongelmatilanteisiin *on helpompi puuttua ajoissa*.

Samanaikaisopettaminen koettiin työnteon mielekkyyttä lisäävänä asiana:

(85)

VILMA: (...) että minusta meillä lähti hirveen hyvin ja mä koin sen tosi kivana et mä pystyn tekemään **yhteistyötä** ja sitten se mun rooli, niin mä kyllä löysin sen.

Jaettuun opettajuuteen liittyvät siis myös tunteet *yhteistyön* kannattavuudesta sekä sen tuottamasta mielihyvästä. Samanaikaisopettamisen edellytyksenä voidaankin pitää sitä, että yhteistyön kannattavuuteen uskotaan ja se koetaan mielekkääksi (Villa ym. 2008:5; Pulkkinen & Rytivaara 2015: 11).

7.7 Yhteenvetoa opettajuuksista

Aineiston tyyppikertomuksista löytyi narratiivisella analyysillä opettajuuksia, jotka kehkeytyivät tai vahvistuivat opettajien kokemusten mukaan turvapaikanhakijoiden koulutuksen myötä. Tulokset perustuvat teoriaan opettajan ammatillisesta identiteetistä, joka on jatkuva dynaaminen prosessi, ja joka tyyppillisesti muovautuu juuri epätyypillisissä opetustilanteissa (Ruohotie-Lyhty 2016: 21). Identiteetit rakentuvat siinä, miten opettajat ilmaisevat itseään ja toisaalta miten he puhuvat työstään eri ihmisten kanssa (mt.) Ammatillinen identiteetti rakentuu siis tilanteisesti ja vuorovaikutuksellisesti, ja se on mukaan opettajan työkalu, jolla hän tekee työstään järkevää ja mielekästä (mt.).

Opettajuudet ovat opettajan ammatillisen identiteetin ulottuvuuksia, ilmenemismuotoja, jotka sisältävät opettajan toiminnan ja siitä kertomisen lisäksi myös käsityksiä siitä, mitä opettaja pitää tärkeänä ja mitä kohti hän tavoittelee. Taulukossa 4 olen eritellyt aineistosta nousseita viittä eri opettajuutta ja koonnut heidän keskeisiä suhteitaan oppimiseen, oppijaan sekä opettajana toimimiseen.

Taulukko 4. Opettajuudet sekä näiden suhteet oppimiseen, oppijaan ja opettajana toimimiseen.

Opettajuus	Oppiminen	Oppija	Opettaja
Välittävä	Tunteita huomioiva, ilmapiiriä rakentava, oppimisen kehoillisuus	Kokonaisvaltainen kiinnostus, kiintymys	Ystävällinen, läheinen, henkilökohtaisuutta osoittava
Kulttuurisensitiivinen	Monikulttuurisuutta huomioiva, integroitumista tukeva	Oppijan lähtökohtia huomioiva ja arvostettava	Asennelähetti, tukee kulttuurien integroitumista
Kielitietoinen	Kieli oppimisen ytimessä, kieli on oppimisen väline ja kohde, kieli ja taito yhteydessä	Oppija kehittyvänä kielenkäyttäjänä	Tukija ja kieliresurssi, ymmärtää kielen merkitystä eri yhteyksissä korostava, tukee kielenoppijaa, oma esimerkki
Tilannelähtöinen	Erilaiset oppimisympäristöt, monet resurssit, ilmiölähtöisyys	Oppija oppimisen keskiössä, oppijan kokemukset ja havainnot tärkeitä	Myötäilijä, joustaa suunnitelmistaan, toimii oppijan tarpeiden huomioiden
Jaettu	Moninaiset oppimisympäristöt, eriyttäminen, kielen ja taidon integroiminen	Oppii useilla menetelmillä, oikea-aikaisella ja tarvittaessa tuella	Jaettu asiantuntijuus, erilaiset roolit luokassa

Välittävä opettajuus on lähellä Bogdanoffin (2016: 60–61) löytämää opettaja ystävänä –tyyppikertomusta. Välittävälle opettajuudelle leimallista on tunteiden läsnäolo sekä kokonaisvaltainen ja aito kiinnostus oppijoita kohtaan. Välittävä opettajuus on myös omien henki-

lökohtaisten kokemusten jakamista, mikä muuttaa opettamiskulttuuria pois päin institutionaalista opetuksesta (ks. Lehtimaja 2012: 28–30).

Kulttuurisensitiivinen opettajuus lisääntyy, kun opettaja tutustuu ja alkaa arvostaa toisesta kulttuurista tulevaa. Opetuskulttuuri muuttuu kohti oppijakeskeistä kulttuuria (ks. Pöyhönen 2004: 195–196), kun opettaja huomioi oppijoidensa taustoja tarkasti ja suunnittelee opetustaan kulttuuri- ja kielieroja tiedostaen.

Kielitietoinen opettajuus korostui tämän tutkimuksen aineistossa. Osin se nousi esiin tutkimusintressien säätelänä; toisaalta taas ammattiaineiden ja suomen kielen oppiaineiden integraatio oli työtehtävä, joka altisti opettajat kielitietoisuuden kehittymiselle. Kielitietoisessa opettajuudessa kieli ymmärretään oppimisen keskiössä, ja ammatinopettaja ymmärtää opettavansa paitsi alakohtaista tietoa ja taitoa, myös kieltä (ks. Aalto ym. 2013; Aalto & Tarnanen 2015.)

Tilannelähtöinen opettajuus on läsnäolemista ja tilanteessa toimimista. Ennakkosuunnitelmista ollaan valmiita joustamaan, sillä opiskelijoiden senhetkiset tarpeet ovat tärkeintä, mikä opetusta luotsaa. Opetus on oppijakeskeistä (ks. Pöyhönen 2004: 197–199.)

Jaettu opettajuus on ammattitaidon käyttämistä yhteistyössä kollegan kanssa, ja se syntyy samanaikaisopettamisen myötä. Jaetussa opettajuudessa hyödynnetään moninaisia oppimisympäristöjä sekä useita näkökulmia asioihin. Opetuskulttuuri on oppijakeskeistä, sillä opettajat toimivat opiskelijoiden tarpeita huomioiden.

8 POHDINTAA

Tämän tutkimuksen teko oli merkittävä kokemus itselleni. Samalla kun tutkin toisia opettajia, sain osallistuvana etnografina eläytyä ja kokea hieman itsekin opettamista uudella tavalla. Koulutuksessa oli tarkoitus toteuttaa kieltä ja ammattitaitoa integroivaa opetusta osin samanaikaisopetuksena. Opiskelijat olivat suomen kieltä vasta hieman opiskelleita turvapaikanhakijoita, joiden taustoista ei ollut oikeastaan lainkaan ennakkotietoja. Toisten kulttuurien kohtaaminen tilanteessa, joka keikautti totutun opettamisen päälaelleen, aiheutti luonnostaan epävarmuutta mutta haastoi kehittämään opettajuutta uusille, ennen kokemattomille suunnille.

Koska koulutus oli oppilaitoksessa ensimmäinen laatuaan – ollen toteutumishetkellään vähintäänkin harvinaisuus myös valtakunnallisesti – minulle oli upea tilaisuus päästä tutkimaan turvapaikanhakijoiden opetusta ammatillisessa kontekstissa opettajien näkökulmasta. Tutkimus toiminnallisesta, ammattitaitoihin integroidusta S2-opetuksesta sekä turvapaikanhakijoiden kotoutumista tukevasta koulutuksesta ovat nyt raportoituna. Näiden kokemusten ja havaintojen varaan on toivottavasti edes hieman näkemyksellisempää alkaa kehittää edelleen maahanmuuttajille tarkoitettua toiminnallista pedagogiikkaa, joka integroi ammatillisia sekä toisen kielen opintoja.

Tutkimukseni ei olisi ollut mahdollinen, ellei koulutuksenjärjestäjissä olisi ollut ennakkoluulottomuutta tarjota kotoutumista tukevaa koulutusta vastaanottokeskuksessa asuville turvapaikanhakijoille. On tärkeätä, että jo turvapaikanhakijoille järjestetään ympäröivään yhteiskuntaan kotouttavaa toimintaa eikä kotouttamista aloiteta vasta oleskelulupaprosessin ratkettua. Oleskelulupaprosessissa voi kulua paljon aikaa, mikä on turhauttavaa ja jopa taannuttavaa viettää toimeettomana ikään kuin välitilassa mihinkään yhteiskuntaan kuulumatta ja elämänsä eteenpäin viemättä.

Olen pyrkinyt kuvaamaan koulutusta niin, että sitä toteuttaneet uraa uurtavat opettajat pääsevät mahdollisimman paljon kertomaan kokemuksiaan. Omat havaintoni kentällä syvensivät ymmärrystäni tutkittavasta asiasta, ja omakohtaiset kokemukset toimivat ikään kuin peilinä tutkimustuloksilleni sekä ne lisäsivät motivaatiotani toteuttaa tämä tutkimus. Samanaikaisopettamisesta, jossa toisen kielen opettaja ja ammatillinen opettaja toimivat yhdessä, ei ole toistaiseksi ainakaan suomalaista tutkimustietoa. Samanaikaisopetus on mielenkiintoinen ja ajankohtainen tutkimusaihe opetustyössä tapahtuneen murroksen myötä: opettajan ei enää tarvitse toimia yksin, vaan yhteistyön ja jaetun asiantuntijuuden edut tunnustetaan.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli *miten turvapaikanhakijoille opetetaan suomen kieltä ammatillisessa kontekstissa*. Tutkimustulosteni mukaan kielen opetus ammatillisessa kontekstissa tapahtui kielen näkyväksi tekemällä suoraan käyttötilanteessaan tai sen välittömässä läheisyydessä. Toimintaa sanoitettiin tässä tutkimusympäristössä etenkin suullisesti, mutta puhutun kielen rinnalle opettajat kehittivät havainnollistamiskeinoja kuten kirjoitettu sana. He myös hyödynsivät monimediaisia oppimisympäristöjä havainnollistaakseen. Opetus muotoutui opiskelijalähtöisesti: opettajat käyttivät tilannetajuaan luovasti ja etenivät asioissa opiskelijoiden ymmärrystä jatkuvasti varmistellen ja sen rakentamista tukien. Myös opiskelijat toimivat opettajien mukaan luovasti hyödyntäen ympäristönsä kielellisiä resursseja eli heillä oli toimijuutta (ks. Virtanen 2017: 87). Kielitaidossa ja ammatillisissa taidoissa esiintyi opettajien mukaan epäsymmetriaa, mikä teki opetuksesta paikoin haastavaa. Kielitaito ei siis välttämättä edennyt ammatillisten taitojen kanssa samaan tahtiin, ja toisaalta ymmärryksen varmistaminen oli välillä jopa mahdotonta.

Huomionarvoinen aineistossa esiintynyt näkemys oli, että kielitaidon rajallisuus aiheuttaa ongelmia nimenomaan ammatillisesta koulutuksesta selviämässä, vaikka työelämässä samalla taidolla voisi jo joissain tehtävissä pärjätäkin. Tutkimukseni toiminnallisesta, alusta alkaen käytäntöön integroidusta kielenopetuksesta kannustavat jatkamaan vastaavanlaisten opetuskokeilujen kehittämistä. Kuten mm. Virtanen (2017) toteaa, maahanmuuttajien kielitaito kehittyy nopeasti aidossa käyttökontekstissaan työnteon yhteydessä, ja altistus todellisille kielenkäyttötilanteille työnteon ohella lisää kielenoppijoiden toimijuutta. Oman aineistonkeuruuni aikana näin omin silmin, kuinka toimijuus vahvistui tilanteessa, jossa oppijat saivat käyttää olemassa olevia taitojaan.

Toiminnallisessa, ammattiaineisiin integroidussa kielenopetuksessa korostui opettajan läsnäolon tarve. Ymmärryksen varmistaminen, ymmärryksen vaiheittainen rakentaminen ja havainnollistaminen olivat olennaisia opetuksen osia. Opetusryhmät olivat tutkimusympäristössäni kooltaan melko pienet, ja opettajat etenivät opetuksessaan vuorovaikutuksessa opiskelijoidensa kanssa ymmärrystä rakentaen ja jatkuvasti varmistaen. Kielen opiskelun alkuvaiheissa opetusryhmät on nähdäkseni syytä pitääkin maltillisen kokoisina, jotta opettajan resurssit intensiiviseen vuorovaikutukseen riittävät.

Opettajat kaipasivat myös soveltuvia oppimismateriaaleja työnsä tueksi, vaikka he havaintojeni mukaan pärjäsivät sujuvasti ilman niitäkin tilanteissa luovasti toimien. Haaste on kuitenkin heitetty eteenpäin oppimismateriaalien laatijoille. Toisaalta täydennyskoulutuksella voisi vahvistaa myös opettajan omia ammatillisia valmiuksia luoda tai muokata itse soveltuvaa oppimismateriaalia oppijoilleen.

Koska opettajat ryhtyivät ennen kokemattomaan ja epätyypilliseen työhön turvapaikanhakijoiden opettajina, koin tärkeäksi tutkia myös heidän kokemuksiaan. Vaikutukset opettajaan itseensä ovat samalla tutkimusta opettajan ammatillisesta identiteetistä, jota soveltavan kielentieteen alalla on tutkittu viime vuosina melko paljon (ks. Ruohotie-Lyhty 2011; Pöyhönen 2004). Ammatillinen identiteetti on opettajan työkalu, jolla hän tekee asiantuntijatyönsä mielekkääksi. Opettaja työskentelee aina myös jossain määrin persoonallaan tai persoonansa kautta, jolloin hänen uskomuksensa hyvästä opettamisesta, opettajuudesta, on tärkeä tutkimuskohde. Tähän teemaan pääsin käsiksi toisella tutkimuskysymykselläni *miten osallistujat kokevat turvapaikanhakijoiden opettamisen vaikuttaneen opettajuuteensa*.

Toimintaan integroitu kielenopetus edellyttää kielitietoista opettamista (ks. Aalto ym. 2013), ja tutkimukseni mukaan kielitietoinen opettajuus kehittyi ja vahvistui turvapaikanhakijoiden opettamisen myötä tutkimukseni osallistujilla. Välittävän opettajuuden kaltaista kiintyvää suhtautumista opetettaviin on aikaisemmin raportoitu Bogdanoffin (2016) turvapaikanhakijoiden opettajia koskevassa tutkimuksessa. Aineistostani ilmeni myös kulttuurisensitiivistä ja tilanelähtöistä opettajuutta, joiden avulla opettajat perustivat opettamisensa oppijan aidolle, läsnäolevalle kohtaamiselle. Samanaikaisopettaminen tuotti myös osalle opettajista aivan uuden kokemuksen jaetusta opettajuudesta. Jaettu opettajuus oli myönteinen kokemus, mutta sen kehittämiseksi ilmaistiin myös toiveita yhteisten toimintatapojen sopimiseen sekä samanaikaisopetukseen valmistautumiseen.

Tutkimuksessa kuvaillut opettajuudet sekä muutamat esimerkit toteutetusta toiminnallisesta opetuksesta kertovat toimijuudesta, jossa yksilö ohjautuu itsenäisesti motivaationsa ja tarpeidensa mukaan ja oppimisen näkökulmasta on siis oman oppimisensa merkittävin ohjaaja. Opettajat kehittivät opettajuuksia, joiden avulla he selviytyivät haastavasta tehtävästään. He rohkaistuivat kokeilemaan uusia tapoja toimia sekä ravistelemaan aiempia käsityksiään kielestä, opettamisesta ja oppimisesta. Opetuksesta kerätyn aineiston perusteella he kykenivät luomaan toimijuutta vahvistavaa työskentelytapaa myös opiskelijaryhmiinsä: kielen oppija sai opiskella tilanteessa, jossa hänellä itsellään oli asiantuntijuutta sekä valtaa suunnitella ja ohjata työskentelyään. Tutkimuksessa kuvailtu uudenlainen opettaminen näyttäisi siis edellyttävän paitsi oppijan, myös kollegan, kohtaamista.

Tutkimustulosten luotettavuutta on tässä kohtaa tarkasteltava kriittisesti. Menetelmänä etnografia edellyttää tutkijan subjektiivisuutta ja sen tiedostamista (Pole & Morrison 2003:

129–131). Koetin nostaa subjektiivisuuttani näkyviin myös aineistoesimerkeissä. Omia kysymyksiäni ja kommenttejani opettajien haastatteluissa on näkyvillä runsaasti, mikä kertoo dialogia lähestyvistä haastattelumenetelmästä, jossa ymmärrystä rakennettiin yhdessä. Keskusteleva sävy haastatteluissa oli luontevaa, sillä minulla oli myös hieman kokemuksia turvapainhakkijoiden opettamisesta, joten pyrin ymmärtämään haastateltavia oman kokemukseni kautta.

Sisällönanalyysillä pääsin käsiksi etnografiseen aineistoon, joka muodostui kenttäpäiväkirjamuistiinpanoista sekä haastatteluista. Sisällönanalyysillä tavoitin vastauksia tutkimuskysymykseeni, miten suomen kieltä opetettiin ammatillisessa kontekstissa. Toki analyysi on subjektiivista toimintaa ja teemoittelu olisi voinut jäsentyä myös toisenlaiseksi. Toisen tutkimusintressini osallistujien kokemuksista ja opettajuuksista selvittämiseen käytin toista menetelmää. Narratiivinen analyysi soveltui mielestäni hyvin tutkimukseni etnografiseen otteeseen. Kentällä ollessani näin, koin ja erittelin ja narratiivisella analyysillä ymmärsin aineistoani. Toisaalta narratiivisen analyysin on tarkoitus tuottaa tyyppikertomuksia aineistosta, jotka eivät henkilöidy eivätkä kuvaa osallistujien ominaisuuksia. Pohdin viimeiseen asti luvun 7 aineistoesimerkkien esittämistapaa. Toinen vaihtoehto olisi ollut esittää esimerkit täysin anonymisti, kuten esimerkiksi Bogdanoff (2016: 58) ja Koskinen-Sinisalo (2015: 70) ovat tehneet narratiivisissa tutkimuksissaan. Yhdenmukaista esittämistapaa sekä aineiston läpinäkyvyyttä tavoitellen päädyin kuitenkin esittämään aineistoesimerkit pseudonyymien takaa samoin kuin tutkielman aiemmissakin luvuissa. Tyydyin tuomaan selkeästi esille, etten tutkinut opettajuuksissa henkilökohtaisia ominaisuuksia vaan pyrin kuvailemaan tilanteessa muuttuvia aineiston tyyppikertomuksia, opettajuuksia.

Aineiston riittävyttä on pohdittava myös kriittisesti. Keräsin aineistoa koko koulutusjakson ajan, mikä mahdollisti opetuksen ja opettajuuksien kehityskaaren hahmottamista. Tietysti aineistoa olisi voinut kerätä vieläkin monipuolisemmin. Havaintoja olisi voinut täydentää myös esimerkiksi videoin; tässä tutkimuksessa otin muutamia valokuvia opetustilanteista omaan käyttööni kenttäpäiväkirjan tueksi. Haastatteluissa olisi ollut mielenkiintoista myös kokeilla ryhmähaastattelua, mikä jäi aikataulujen yhteensovittamisen vaikeuden vuoksi. Eettisyyttä huomioin asianmukaisilla tutkimusluvilla sekä aineiston anonymisoinnilla sekä aineiston tallentamisella osin salasanan taakse Jyväskylän yliopiston suljettuun arkistoon, osin itteni säilytettäväksi ja lopulta tuhottavaksi. Tulosten luotettavuutta arvioin vielä tutkimuksen loppuvaiheessa, kun esittelin tuloksiani osallistujille.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa tutkia vastaavaa koulutusta myös opiskelijoiden näkökulmasta. Koska tutkimustuloksissa nousi vahvasti esille oppijalähtöinen opetus-

kulttuuri, olisi opetuksen kehittämisen kannalta tärkeää kuulla myös opiskelijoiden kokemuksia mielekkäästä ja merkittävästä kielen opetuksesta ja erilaisista, kokonaisvaltaisista oppimistilanteista. Kotoutumista tukevaa toimintaa olisi tärkeää tutkia ylipäätään.

S2-opetus koskettaa yhä useampia opettajia koulutusasteesta ja opetusalaista riippumatta. Opettaja joutuu mahdollisesti luovimaan ilman taustatietoja oppijoistaan ja ilman kokemusta ja koulutusta suomen kielen opettamiseen. Opetukseen tarvitaan kielitietoista ja kulttuurisensitiivistä näkemystä sekä kykyä kohdata oppija kuluvaan hetkessä. Myös samanaikaisopetukseen ja asiantuntijuuksien jakamiseen pitäisi kannustaa opettajia. Samanaikaisopetuksen sujumiseksi pitäisi kuitenkin tiedostaa neuvottelun ja sopimisen merkitys. S2-opetuksissa tahansa opetustyössä vaatii kielitietoista ja kulttuurisensitiivistä näkökulmaa opettamiseen. Opettajat tarvitsisivat myös lisää oppimismateriaaleja tai ohjausta siihen, kuinka muokata ja valmistaa itse soveltuvaa oppimateriaalia. Tätä varten heidän pitäisi myös saada työkaluja opiskelijoiden kielitaidon arvioimiseen. Niinpä monikulttuurisissa opiskelijaryhmissä työskentelevien opettajien täydennyskoulutuksen tarve on ilmeistä. Toisaalta sen puuttuessa voi silti onnistua, kunhan on avoin mieli ja tahto oppia itsekin kielellä ja kielestä. Sillä tiellä tarvitaan muun muassa kärsivällisyyttä *lähteä rakentamaan ymmärrystä syvältä* sekä viisautta *hyväksyä, ettei kaikkea voi kontrolloida*.

LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana*. – Virittäjä 3/2009, s. 402–423.
- Aalto, Eija 2013: *Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta: kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti (5) – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201401241135> 15.5.2017.
- Aalto, Eija, Kauppinen, Merja & Tarnanen, Mirja 2014: *Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta: kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti (7) – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201405261817> 15.5.2017.
- Aalto, Eija & Tarnanen, Mirja 2015: *Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa*. Suomen Soveltavan Kielitieteen Yhdistys AFinLA ry. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (8), s. 72–90 – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201601151115> 26.5.2017.
- Aarnos, Eila 2015: *Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit*. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. Täydennetty ja uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä studies in humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Barkhuizen, Gary 2015: *Narrative Knowledgeing in Second Language Teaching and Learning Contexts*. – Anna De Fina & Alexandra Georgakopoulou (toim.), *Handbook of Narrative Analysis*. 97–115. Somerset: Wiley.
- Bogdanoff, Minna 2016: *Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset identiteetit ja kielikäsitykset*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201606153085> 1.4.2017.
- Blommaert, Jan & Jie, Dong. 2010: *Ethnographic fieldwork. A beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bunch, George C. 2013: *Pedagogical Language Knowledge*. – *Rewiev of Research of Education* 37 (1), s. 298–341.
- Conderman, Greg, Pedersen, Theresa, Breshnahan, Val 2009: *Purposeful co-teaching: Real cases and Effective Strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Dufva, Hannele, Suni, Minna, Aro, Mari & Salo, Olli-Pekka 2011: *Languages as objects of learning: a language learning as a case of multilingualism*. – *Apples – Journal of applied Language Studies* 5 (1), 109–124.
- Dufva, Hannele, Suni, Minna, Aro, Mari & Salo, Olli-Pekka 2013: *The changing concept of language*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
– https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/meidan-laitoksemme/kielten-laitoksen-henkilosto/dufva-hannele/dufva_et_al_the_changing_concept_of_language.pdf 3.5.2017.
- EDU 2010= *Ammatillinen peruskoulutus ja valmistava koulutus*. – http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/kielen_opetus_ja_oppiminen/suomi_toisena_kielena/ammattillinen_peruskoulutus_ja_valmistava_koulutus 28.4.2017.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari 2010: *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*.

- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen tieteellisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eteläpelto, Anneli, Hökkä, Päivi, Vähäsantanen, Katja, Paloniemi, Susanna & Mahlakaarto, Salme 2013. *Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja*. Teoksessa Päivikki Jääskelä, Ulla Klemola, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen & Anneli Eteläpelto (toim.), *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 169–179.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona*. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, s. 26–49.
- Eurostat 2016: *Asylum in the EU Member States Record number of over 1.2 million first time asylum seekers registered in 2015*. Eurostat newsrelease 44/2016 – <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6> 21.4.2017.
- Gay, Geneva 2002: *Preparing for Culturally Responsive Teaching*. Journal of Teacher Education 53 (2), s. 106–116.
- Georgakopoulou, Alexandra 2013: *Small stories research: methods – analysis – outreach*. – Anna de Fina & Alexandra Georgakopoulou (toim.), *The handbook of narrative analysis*. s. 255–271. Malden, MA: John Wiley & Sons Inc.
- Gonzales 2017= Att synliggöra lärandet. Vlogi. – https://kennetgonzalez.com/2016/03/17/vlog_1-den-dar-maskinen-i-hornet/ 28.3.2017.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja ja Tolonen, Tarja 2007: *Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta*. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma sekä Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 41–64. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, Martti 2015: *Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä*. – Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. täydennetty ja uudistettu painos. s. 154–170. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Gutierrez, Kris, Rymes, Betsy & Larson, Joanne 1995: *Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus "Brown v. Board of Education"*. Harvard Educational Review 65(3), 445–471.
- Heikkinen, Hannu L.T.: *Narratiivinen tutkimus: todellisuus kertomuksena*. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen tieteellisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Huhta, Ari & Takala, Sauli 1999: *Kielitaidon arviointi*. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. s. 179–228. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Hänninen, Vilma 2010: *Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä*. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen tieteellisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jalkanen, Juha 2015: *Development of pedagogical design technology-rich environments for language teaching and learning*. Jyväskylä studies in humanities 265. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6356-9> . 6.4.2017.

- Johansson, Marjut, Nuolijärvi, Pirkko & Pyykkö, Mirja 2010: *Työelämän kielimaisema asiantuntijatyössä*. – Marjut Johansson, Pirkko Nuolijärvi & Riitta Pyykkö (toim.), *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielikäytännöt*. s.10–25. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Julkunen, Raija 2008: *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosesseista*. Tampere: Vastapaino.
- Kaikkonen, Pauli 2000: *Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa*. – Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (toim.), *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. s. 49–62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kalaja, Merja, Barcelos, Ana Maria F., Aro, Mari & Ruohotie-Lyhty, Maria 2016: *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Kalin, Maija 1995: *Coping with problems of understanding. Repair sequences in conversations between native and non-native speakers*. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kallas, Kai, Nikkola, Tiina & Räihä, Pekka 2013: *Elämismailma opettajankoulutuksen lähtökohtana*. – Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua*. s. 19–58. Tampere: Vastapaino.
- Kantelin, Ritva 2000: *Kieliopinnot ja kieltenopettajantyö ammatillisessa koulutuksessa*. – Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (toim.), *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. s. 95–108. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kantosalo, Marget 2009: *Maahanmuuttajien ammatillinen koulutus*. Seminaari 19.–20.3.2009 Helsinki. Opetushallitus. – http://www02.oph.fi/asiakkaat/seminaarit/kantosalo_190309.pdf 20.4.2017.
- Karjalainen, Asko 1992: *Ammattitaidon myytti opettajayhteisöissä*. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kuusela, Jorma & Etelälahti, Aulikki: *Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset, asenteet ja jatkokoulutusvalinnat perusopetuksen päättövaiheessa*. – Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönneberg ja Marjatta Siniharju, *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. s. 97–134. Helsinki: Opetushallitus. – http://oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf 2.10.2017.
- Kuusela, Jorma, Etelälahti, Aulikki, Hagman, Åke, Hievanen, Raisa, Karppinen, Krister, Nissilä, Leena, Rönneberg, Ulla ja Siniharju, Marjatta 2008: *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa*. – Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönneberg ja Marjatta Siniharju, *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. s. 73–96. Helsinki: Opetushallitus. – http://oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf 12.5.2017.
- Kokkonen, Lotta 2006: *Maahanmuuttajien vuorovaikutussuhteet. Vuorovaikutuksen näkökulma sopeutumisprosessiin*. Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2006, s. 42–71. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201609074013> 12.5.2017.
- Koskinen-Sinisalo, Kirsi-Liisa 2015: *Pitkä tie. Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen*. *Acta Universitatis Tamperensis* 2112. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Kotro, Arno 2017: Digivouhotus meni överiksi. Kolumni. Iltasanomat 29.3.2017. – <http://www.is.fi/kotimaa/art-2000005145461.html> 19.4.2017.
- L 30.4.2004/301 = *Ulkomaalaislaki*. Valtion säädöstietopankki Finlex, ajantasainen lainsäädäntö. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301> 5.5.2017.
- L 30.12.2010 = *Laki kotoutumisen edistämisestä*. Valtion säädöstietopankki Finlex, ajantasainen lainsäädäntö. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> . 5.5.2017.
- L 17.6.2011/746 = *Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta*. Valtion säädöstietopankki Finlex, ajantasainen lainsäädäntö. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110746#L3P29> . 5.5.2017.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007: *Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan*. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma sekä Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 17–38. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa 2007: *Johdanto. Mikä ihmeen etnografia?* – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma sekä Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 7–14. Tampere: Vastapaino.
- Leskinen, Kirsi 2016a: *Vapaaehtoiset suomen kielen oppimista tukemassa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201606303406> 24.4.2017.
- Leskinen, Kirsi 2016b: *Kohtaamisia – vapaaehtoiset tukemassa suomenoppimista*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta (10). Kieliverkoston verkkolehti. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201609144099> 22.5.2017.
- van Lier, Leo 2004: *Ecological-semiotic Perspectives in Educational Linguistics*. – Bernard Spolsky & Francis M. Hult (toim.), *The Handbook of Educational Linguistics*. s. 596–605. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Lilja, Niina 2010: *Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä studies in humanities 146. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4116-1> 15.4.2017.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukkainen, Olli 2004: *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Akta Universitas Tampereensis 986. – <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0> 23.5.2017.
- Lyhty, Jarmo 2013: *Suomalaisuus viidesluokkalaisten pureskeltavana: sovellus sopimustiedon käsittelystä*. – Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua*. s. 212–221. Tampere: Vastapaino.
- Majuri, Martti & Eerola, Tuomas 2007: *Työelämäyhteistyö. Ammatillisen peruskoulutuksen ytimessä*. – Jääskeläinen, Laukia, Luukkainen, Mutka & Remes (toim.), *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*. s. 135–150. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Martin, Maisa 1999: *Suomi toisena ja vieraana kielenä*. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh Arja (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. s. 157–178. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mietola, Reetta 2007: *Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin*. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma sekä Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. s. 151–176. Tampere: Vastapaino.
- MIGRI 2016= *Vastaanottokeskusten asiakaspalautteen yhteenveto 2016*. Maahanmuuttovirasto.

- http://www.migri.fi/download/70345_Vastaanottokeskusten_asiakaspalautteen_yhteenvero_2016.pdf?4e63afc2c580d488 21.4.2017.
- MIGRI 2017a= Sanasto. Maahanmuuttovirasto. – <http://www.migri.fi/medialle/sanasto> 21.4.2017.
- MIGRI 2017b= Vastaanottotilastot. Vastaanottokeskuslista. Maahanmuuttovirasto. – http://www.migri.fi/download/71672_Vastaanottokeskukset_2017-01-02_2_xlsx?baf05bc2c580d488. 21.4.2017.
- Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka 2010: *Merkitysrakenteiden tulkinta*. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen tieteellisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Mustonen, Sanna 2015: *Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä – opiskelijoiden teksteissä*. Jyväskylä studies in Humanities 255. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5> 13.5.2017.
- Mäki, Tarja & Ristiniemi, Erika 2013: *Kokemuksia työskentelyn vaikeudesta ryhmässä*. – Tiina Nikkola, Matti Rautiainen & Pekka Räihä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua*. s. 92–102. Tampere: Vastapaino.
- Nikkola, Tiina 2011: *Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittymisen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 422.
- Nikula, Tarja 2008: *Oppilaiden osallistuminen luokkahuonevuorovaikutukseen englanninkielisessä aineenopetuksessa*. – Sirpa Leppänen, Tarja Nikula & Leila Kääntä (toim.), *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa* s. 42–72. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nissilä, Leena, Martin, Maisa, Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä –opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, Leena 2008: *Maahanmuuttajien koulutus Suomessa*. – Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönnerberg ja Marjatta Siniharju (toim.), 2008: *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. s. 15–32. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014: *Osaamisperusteisuus todeksi -askelmerkkejä koulutuksen järjestäjälle. TUTKE 2-toimeenpanon tukimateriaali*. Oppaat ja käsikirjat 2014: 8. – http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf 20.4.2017.
- Opetushallitus 2015= *Koulutuksen perusteet. Ammatillisen peruskoulutuksen valmentava koulutus*. Määräys 5/11/2015. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/166555_Maarays_5_011_2015_Ammatilliseen_peruskoulutukseen_valmentava_koulutus.pdf 30.4.2017.
- Paajoki, Sanna 2014: *Humour in EFL classrooms: A comparative case study between elementary and secondary school lessons*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Paloniemi, Susanna ja Collin, Raija 2010: *Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokeimuksia organisaatiotutkimuksesta*. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen tieteellisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2011: *Kielentutkimusta etnografisella otteella*. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. s. 88–103. Helsinki: Finn Lectura.

- Pennanen, Sanna 2017: *Olen täysin kyllästynyt digitaaliseen opiskeluun – kaipaen opetusta, tarinoita ja läsnäoloa*. Mielipidekirjoitus. Helsingin Sanomat 30.8.2017 – <http://www.hs.fi/mielipide/art-2000005346418.html?share=a49d89701d258792176e643573b6e2b7>.
- Pole, Christopher & Morrison, Marlene 2003. *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- Polkinghorne, D.E. 1995: *Narrative configuration in qualitative analysis*. – J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life history and narrative*. s. 5–23. London: The Falmer Press.
- Pulkkinen, Jonna & Rytövaara, Anna 2015: *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6435-1> 6.5.2017.
- Pöyhönen, Sari 2003: *Uraopettajia, juurilleen palajia ja kielenharrastajia. Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Dissertations not published in the University series 54. – <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1711-8> 27.4.2017.
- Pöyhönen, Sari 2004: *Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3907-6> 27.1.2017.
- Rautiainen, Matti 2004: *Yhteistä opettajuutta etsimässä. Aineenopettajiksi opiskelevien yhteistyötä yli ainerajojen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, Maria 2011: *Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 410. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4360-8> 30.4.2017.
- Räisänen, Anu & Hietala, Risto 2009: *Sovitellen. Sosiaaliset ja viestinnälliset valmiudet ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 37. Koulutuksen arviointineuvosto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40887> 2.5.2017.
- Saari, Mirja 2011: *Helsingin yliopisto kieliyhteisönä*. – Marjut Johansson, Pirkko Nuolijärvi, Pirkko & Riitta Pyykkö (toim.), *Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielikäytännöt*. s. 68–85. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Sisäministeriö 2017= *Pakolainen pakenee vainoa kotimaassaan*. Sisäministeriö. – <http://intermin.fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat-ja-pakolaiset> 21.4.2017.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Taalas, Peppi 2005: *Change in the making : strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching : towards multimodal language learning environments*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus 17. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3420-0> . 1.5.2017.
- Takala, Tiina & Vartiainen, Liisa 2014: *Yhdessä opettaen ja oppien. Mitä opettajat kokivat oppineensa yhteisopetuksen aikana?* Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201406061953>
- Tammelin-Laine, Taina 2014: *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä studies in humanities 240. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5997-5> 15.4.2017.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- UNHCR 2017= *Global trends in 2015*. The UN Refugee Agency. – <http://www.unhcr.org/global-trends-2015.html> 21.4.2017.
- Ulkoasiainministeriö 2016: *Suomi pyrkii vaikuttamaan pakolaisuuden syihin*. Ulkoasiainministeriö 20.10.2016. –

<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentId=336125&nodeId=49150&contentId=1&culture=fi-FI> 21.4.2017.

- Ulvelin, Lotta 2015. *Opettajuus muutoksessa. Yhteiolettajuuden tuoma muutos Opettajuuteen opettajien kokemusten näkökulmasta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201506122309>.
- Vaarala, Heidi, Reiman, Nina, Jalkanen, Juha & Nissilä, Leena 2016: *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Villa, Richard A., Thousand, Jacqueline S. & Nevin, Ann I. 2008: *A guide to co-teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Corwin Press : Council for Exceptional Children.
- Virtanen, Aija 2017: *Toimijuutta toisella kielellä : kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä studies in humanities 311. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7021-5>.

Liite 1

Haastattelurunko (viikko 17)

I Taustat

Kuvaile työtäsi turvapaikanhakijoiden opettajana.

(Mitä opetat? Ammattitaitoa? Kieltä? Jotain muuta?)

II Kielitaidon ja ammattitaidon opetus

Millaisia haasteita kieli tuo ammatillisten sisältöjen opetukseen?

Mitä etuja integroinnista voi olla kielen oppimisen kannalta?

Miten kuvailisit näkemyksiäsi ammattitaidon ja kielitaidon kehittymisestä suhteessa toisiinsa?

(Onko toinen ensisijainen, vai voivatko kehittyä yhtäaikaisesti?)

III Integraation menetelmiä

Miten opetat kieltä ammatillisissa aineissa? (ks. Esimerkit)

Millaisia menetelmiä olet havainnut toimiviksi? (Tai missä olet onnistunut?)

Mistä tiedät opiskelijoiden edistyvän?

Millaisia neuvoja antaisit nyt itsellesi, jos pääsisit takaisin alkuun, tai kelle tahansa samaan työtehtävään ryhtyvälle?

Millaisia kokemuksia samanaikaisopetus suomen kielen opettajan kanssa on tuonut?

Miten samanaikaisopetusta voisi kehittää edelleen?

IV Muutos opettajuudessa

Miten turvapaikanhakijoiden opettaminen on muuttanut sinua opettajana?

Miten käsityksesi kielestä on muuttunut viimeisen puolen vuoden aikana?

Miten käsityksesi kielestä ja on muuttunut turvapaikanhakijoiden opettamisen myötä?

Entä miten käsityksesi kielen oppimisesta ovat muovautuneet?

Liite 2

Litterointimerkintä

Tutkimukseen osallistuvien opettajien pseudonyymit (**Hannes, Vilma, Anne, Susanna ja Seppo**) on kuvattu taulukossa 2. Haastatteluaineistoesimerkeissä lausumien edessä on haastattelun opettajan pseudonyymi.

Haastatteluissa vuorosanan edessä oleva lyhenne **T** tarkoittaa Tarjaa eli haastattelijaa.

Kenttäpäiväkirja-aineistot on merkitty tunnisteella ”**Kenttäpäiväkirja**” sekä kirjauspäivämäärällä.

Tallentamattomat haastattelut on kirjattuina kenttäpäiväkirjaan, jolloin selite ”**Kenttäpäiväkirja + pvm, opettajan tallentamaton haastattelu**”.

Haastattelukatkelmassa sulkuihin merkitty pseudonyymi esim. (**VILMA**) tai muu sana esim. (**MAA**) tarkoittaa tutkimuseettisistä syistä alkuperäisen ilmauksen häivyttämistä.

Haastattelupuheenvuorosta pois jätetty osa on ilmaistu merkillä (...).